



**Universidade Nova de Lisboa**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

**Departamento de Sociologia**

---

**Escola e Escola Paralela**

**Representações dos professores  
face aos *mass-media***

---

**Tese de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa**

(6/8/97)

**Ricardo Marnoto de Oliveira Campos**

46894

**Orientador**

**Prof. Doutor Casimiro Marques Balsa**



Lisboa, 1996

O autor desta tese de mestrado beneficiou de uma bolsa concedida pela J.N.I.C.T, no âmbito do Programa PRAXIS XXI

## **Agradecimentos**

Os meus agradecimentos são dirigidos a todos aqueles que possibilitaram a realização deste trabalho de investigação. Em primeiro lugar gostaria de expressar a minha gratidão para com os professores e directores das diversas escolas contactadas que amavelmente se disponibilizaram para colaborar no estudo.

Um agradecimento especial vai para a ajuda concedida pela Dr<sup>a</sup> Dulçe Carrapiço, pelo Dr. Rui Atanásio, pela Dr<sup>a</sup> Dinora Cardoso e, finalmente, pela Dr<sup>a</sup> Teresa Laranjo. Sem o seu apoio teria sido impossível a realização do inquérito.

Agradeço, igualmente, a ajuda do José Alberto Simões, sempre prestável na leitura e comentário ao texto.

Em último lugar, agradeço ao meu orientador Dr. Casimiro Balsa, pelo seu constante apoio nas diversas fases da investigação e pelo comentário crítico ao texto.

## Índice

Introdução.....	P.9
<b>-PARTE I - PROBLEMATIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>CAPÍTULO I - OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSAS</b>	<b>P.15</b>
1- Uma análise dos efeitos dos <i>media</i> .....	P.15
1.1 - Um problema central .....	P.16
1.2 - Paradigmas e correntes de análise dos efeitos .....	P.19
1.3 - Alguns pressupostos do conhecimento actual .....	P.22
2 - Efeitos dos <i>media</i> nas crianças .....	P.27
2.1 - Do problema social à problemática científica .....	P.28
2.2 - <i>Mass-media</i> e socialização .....	P.32
3 - A escola paralela .....	P.36
3.1 - O advento da escola paralela .....	P.36
3.2 - Tentativa de delimitação do conceito de escola paralela .....	P.38
<b>CAPÍTULO II - A INSTITUIÇÃO ESCOLAR</b>	<b>P.43</b>
1 - A instituição escolar e o modelo educativo .....	P.43
2 - Instituição escolar veículo de um <i>modelo cultural</i> .....	P.46
<b>CAPÍTULO III - ESCOLA E ESCOLA PARALELA: UMA PROBLEMÁTICA SOCIOLÓGICA</b>	<b>P.53</b>
1 - Escola e escola paralela: que relação ? .....	P.53
1.1 - O confronto de modelos culturais .....	P.54
1.2 - A situação actual: confronto ou convergência? .....	P.59
2 - Definição do objecto de estudo .....	P.62



CAPÍTULO IV - UMA ABORDAGEM COMPREENSIVA	P.66
1 - Representação social enquanto construção social da realidade .....	P.66
1.1 - Breve contextualização do conceito .....	P.66
1.2 - Definição de um conceito .....	P.69
1.3- A representação enquanto construção e expressão de um <i>sujeito</i> e de um <i>conjunto social</i> .....	P.71
1.4 - Funções das representações sociais .....	P.73
2 - Representações dos professores .....	P.75
3 - Escola paralela enquanto objecto de representação .....	P.78
- PARTE II - O ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO V - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS TÉCNICO- METODOLÓGICOS.	P.84
1 - Primeira fase de investigação .....	P.85
1.1 - Instrumento de observação: A entrevista .....	P.86
1.2 - Técnica de análise de dados qualitativos - Análise de conteúdo estrutural .....	P.91
2 - Segunda fase de investigação .....	P.99
2.1 - Instrumento de observação: O questionário .....	P.99
2.2 - Análise de dados .....	P.102
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS APROFUNDADAS	P.108
1 - Vectores estruturais de orientação do discurso .....	P.109

2 - Comentário temático .....	P.113
2.1- A Instituição Escolar e o Professor .....	P.113
Construção da identidade do professor .....	P.113
Função 1: O desenvolvimento pessoal e social .....	P.119
Função 2: A escola e o saber, ou o <i>papel de instrução</i> .....	P.127
2.2 - Universo extra-escolar e a escola paralela .....	P.134
Um novo mercado de bens culturais e simbólicos: a Escola Paralela .....	P.134
Papel cultural e informativo da escola paralela .....	P.135
<i>Papel socializante</i> da escola paralela .....	P.142
Concorrência e assimilação da escola paralela .....	P.145
3 - Comentário final às entrevistas .....	P.154
 CAPÍTULO VII - ORIENTAÇÕES DO MODELO DE ANÁLISE- .....	P.157
1 - Operacionalização do conceito de Escola Paralela .....	P.157
2 - Definição das dimensões e indicadores .....	P.159
3 - Corpo de hipóteses .....	P.164
 CAPÍTULO VIII - ANÁLISE DOS DADOS DO INQUÉRITO .....	P.167
1 - SECÇÃO 1 .....	
1.1 - Ponto 1- Capital cultural extra-escolar: representação do seu papel, formas de obtenção e capitalização escolar .....	P.167
1.2 - Ponto 2- Representação dos meios de comunicação, da cultura mediática audio-visual e verbal .....	P.170
1.3 - Ponto 3- A escola paralela e a função informativa: o caso da televisão .....	P.172
1.4 - Ponto 4 - O meio sócio-cultural familiar como estruturador do consumo televisivo e da acumulação de um capital mediático .....	P.177

1.5 - Ponto 5 - A escola paralela e a função socializante: o caso da televisão .....	P.179
1.6 - Ponto 6 - Representação da concorrência com a escola paralela .....	P.182
1.7 - Ponto 7 - Assimilação dos <i>media</i> .....	P.185
2 - SECÇÃO 2	
2.1 - Tema 1 - <i>Representação dos meios de comunicação</i> .....	P.192
2.2 - Tema 2 - Conhecimento televisivo .....	P.205
2.3 - Tema 3 - Representação dos meios de comunicação e do conhecimento televisivo .....	P.215
2.4 - Tema 4 - Representação dos efeitos e concorrência dos <i>mass-media</i> .....	P.226
3 - Comentário final aos inquéritos .....	P.237
Conclusão .....	P.242
Bibliografia .....	P.247
Anexo nº 1 - Inquérito .....	P.257

*A Televisão é muito importante porque nos ensina muitas coisas. E também nos jornais dão informações de países muito distantes. Há programas de televisão que nos ensinam coisas boas, como por exemplo o telejornal, as novelas e os programas infantis e há outros que só nos ensinam coisas más, os filmes de drogas, de crime, assassínios e filmes pornográficos. Eu vejo televisão mais ou menos 5 horas por dia mas não podemos passar a vida a ver televisão, temos que ler livros, fazer os trabalhos da escola e conversar com a família.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Composição elaborada em 1993 por uma aluna de 10 anos, tendo por tema “a televisão”.

## Introdução

As crianças vivem hoje num mundo mediático, são cidadãos de pleno direito de uma mesma "aldeia global", da "civilização da imagem" ou, se quisermos, importantes consumidores de uma "indústria cultural". Possuem já uma larga experiência no domínio dos diversos suportes mediáticos, detêm competências singulares na descodificação e compreensão das mensagens mediáticas ou seja, existem num *mundo paralelo*, um universo simbólico que, por vezes, é praticamente inacessível ao adulto.

Que mundo paralelo é esse? É um mundo quotidianamente dominado pelas novas tecnologias, um universo de símbolos e códigos culturais familiares que, embora não seja destinado unicamente à criança, é apropriado e sentido de forma especial por esta. É um mundo vivido com o *Super-Homem* e o *MacGyver*, em que se partilham emoções com os *Power Rangers* e as *Tartarugas Ninja*, uma realidade regida por "super poderes", pelas "vidas eternas" e "poções mágicas". Um mundo que é simultaneamente habitado pelo Presidente da República, pelo *Exterminador Implacável* ou pela Rainha de Inglaterra.

"Que estranho mundo este!" diríamos nós. Talvez assim seja. No entanto, é algo que é sentido e partilhado por toda uma jovem geração, independentemente do sexo, classe social ou região de origem. Os modernos meios de comunicação de massas constroem um determinado universo, necessariamente fragmentado, fruto de operações de recorte e selecção, apresentando-nos uma determinada visão das coisas. São um importante instrumento de mediação entre a criança e o meio.

Mas será que esta é uma realidade de puro entretenimento, de narrativas e cenários fantasiosos e inócuos? Pensamos que não. Através dos *mass-media* as crianças interiorizam uma massa de informação sobre diversas realidades, colectividades, grupos e indivíduos, aprendem a definir diferentes objectos sociais, descobrem como se situar e apreciar inúmeras situações, compreendem porque é que isto é *bom* e aquilo é *mau*.

Devemos admitir que, por mais simples que seja a mensagem, existe sempre uma apreensão, por parte das crianças, de uma série de informações que serão decodificadas e interpretadas de forma diferencial, em função das diversas realidades e dos indivíduos. São essas informações que ajudam a criança a compreender e avaliar determinados objectos, a agir face a determinadas situações. Ou seja, consideramos que existe um processo de aprendizagem social, intencional ou não, que tem lugar através do consumo das mensagens mediáticas. É uma outra escola, a chamada "escola paralela".

O que pensam as instituições tradicionais de socialização, a família e a escola, dos *mass-media* e da escola paralela? É sabido que desde o aparecimento dos *media*, seja do cinema, da rádio ou televisão, estas instituições têm manifestado alguma relutância em aceitar a cultura mediática e a importância dispensada pelas crianças a estes meios de comunicação.

A família tenta, na medida do possível, controlar a exposição das crianças aos conteúdos dos *mass-media*, condicionando o processo de consumo. Até porque estes fazem parte da realidade familiar, encontram-se presentes na maioria dos lares e são, por vezes, consumidos colectivamente naquilo que poderíamos intitular de verdadeiro *ritual familiar*.

No tocante à instituição escolar a situação é diferente. Os *media* não fazem parte do universo escolar, pertencem a outro mundo, ficam necessariamente à porta da escola. No entanto, se assim é, também é verdade que, apesar desse aparente distanciamento, a escola sempre revelou algum empenhamento nas críticas dirigidas aos *mass-media*.

A atitude defensiva da instituição escolar face à escola paralela é compreensível, pois esta última representa algo de profundamente antagónico. A escola e os professores assumem-se como os portadores e defensores de um modelo cultural, composto por bens culturais e simbólicos e uma ética particular, que colide com a nova "cultura da imagem", com a "cultura mosaico". São os dois mundos do aluno em confronto mais ou menos acentuado. Um mundo dominado pela cultura livresca, pelo D. Afonso Henriques e o Eça de Queirós, pelo património histórico-cultural, pelo saber dignificado, pelo moralmente correcto e pela ética do esforço e dedicação; contrastando com a cultura da imagem, do *Exterminador* e dos *X-Men*, da moralidade incerta, da informação efémera e superficial, promovendo a ética do prazer e entretenimento. Estará a

instituição escolar disposta a partilhar e aceitar a diversidade cultural, a reconhecer a "outra escola"?

Esta é uma problemática que tem sido largamente desenvolvida. As diversas abordagens sociológicas centradas sobre esta matéria, têm destacado o carácter conflitual da relação, alimentada por modelos culturais e valores aparentemente irreconciliáveis e em acentuada concorrência.

No entanto, verificamos que cada vez mais se apela à criação de novas vias de integração e complementaridade entre a escola e os *media*. Têm existido diversas acções, de carácter institucional e político, procurando fomentar as bases sólidas de uma maior cooperação e entendimento. O sentido proposto é o de uma maior abertura da instituição escolar aos *media*.

Apesar de, aparentemente, se procurar estabelecer um novo caminho, acabamos por nunca conhecer verdadeiramente qual o posicionamento dos agentes de ensino em relação a esta questão.

Pretendemos, pois, constatar empiricamente qual a validade das diversas abordagens e perspectivas de análise do problema. Será que a escola ainda possui uma atitude defensiva e de recusa face aos meios de comunicação de massas e aos seus conteúdos, ou será que caminhamos no sentido de uma maior aceitação e integração? Qual é, actualmente, a posição da instituição escolar face a um fenómeno perfeitamente institucionalizado de consumo e aprendizagem social centrada nos meios de comunicação de massas?

A estas questões vamos tentar responder dirigindo-nos aos produtores directos do acto de ensino, os professores. Procuramos compreender como é que o professor, enquanto actor detentor de uma determinada vivência profissional, portador de um modelo cultural e ideológico particular, interpreta e se orienta face a uma escola paralela.

Situamo-nos, portanto, ao nível do universo simbólico dos professores, da construção colectiva das suas representações face a uma determinada realidade. Não pretendemos enveredar por uma análise no domínio das práticas sociais, mas procuramos reconstruir um sistema, socialmente elaborado e partilhado, de compreensão de um objecto socialmente significativo que, neste caso, é a escola paralela.

A problemática que aqui avançamos não surge do vazio. Decorre de uma primeira incursão no campo dos *media* e do consumo infantil de televisão, no âmbito do seminário de investigação em sociologia<sup>2</sup>. Esta investigação proporcionou alguns contactos informais com professores do 1º ciclo do ensino básico, que expressaram as suas "legítimas preocupações" em relação às crianças e àquilo que elas vêem e ouvem na televisão. Daí ter surgido a curiosidade por esta problemática da escola e da escola paralela.

Todavia, apesar do nosso interesse e empenhamento, deparámos com um primeiro obstáculo. Este resultou do facto de serem praticamente inexistentes as investigações e estudos empíricos publicamente conhecidos sobre esta matéria no contexto português. Não existe um *corpus* de conhecimento, empíricamente fundamentado, produzido sobre a realidade portuguesa abordando este objecto de estudo. Encontrámo-nos, pois, perante um "objecto obscuro", desconhecido nas suas formas. Daí que tenhamos apostado principalmente na pesquisa empírica, diversificando os procedimentos metodológicos e as vias de questionamento.

Procurámos, acima de tudo, abrir novas pistas, não encerrar as questões mas contribuir, na medida do possível, para um maior interesse e investimento numa área de estudos pouco desenvolvida. Esperamos tê-lo conseguido.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes, correspondendo a diferentes fases do trabalho de investigação.

A primeira parte compreende os capítulos consagrados à problematização e orientação teórica.

Num primeiro capítulo procuramos analisar, de forma necessariamente breve, a questão relativa aos *efeitos dos mass-media*, reflectindo sobre o alcance desta noção para o estudo em causa, nomeadamente em relação aos efeitos nas crianças e no enquadramento do conceito de *escola paralela*.

Num segundo capítulo abordamos a instituição escolar. Pretendemos explicitar e definir os pressupostos teóricos que nos orientaram no questionamento da instituição e dos actores e que, consequentemente, presidiram à construção da problemática sociológica.

---

<sup>2</sup> José Simões, Pedro Nunes e Ricardo Campos, *As crianças e a televisão - o gosto televisivo e as representações da realidade televisiva*, seminário de investigação em Sociologia apresentado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, em 1993.



O terceiro capítulo pretende sistematizar as análises e reflexões dos capítulos anteriores, integrando-os e conferindo a lógica necessária à construção do modelo que rege a investigação. É o capítulo onde, de forma mais concreta, delineamos a problemática sociológica, definindo o objecto de estudo.

Esta primeira parte do trabalho termina com um capítulo dedicado à perspectiva teórico-metodológica de abordagem e interpretação da realidade e sobre os instrumentos conceptuais utilizados.

A segunda parte do nosso trabalho compreende os capítulos centrados no estudo empírico.

O quinto capítulo apresenta a metodologia adoptada procurando, na medida do possível, explicitar os procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas, explorando as suas potencialidades em função da investigação realizada.

O sexto capítulo é dedicado a uma primeira análise dos dados, decorrente da primeira etapa do trabalho de investigação, de natureza qualitativa e essencialmente exploratória.

O sétimo capítulo apresenta o modelo de análise, construído para servir de suporte aos métodos de natureza quantitativa utilizados numa segunda etapa do trabalho de investigação.

Por último, o capítulo oitavo procura analisar a informação obtida a partir do questionário realizado, integrando duas lógicas e procedimentos estatísticos diferentes.

---

**-PARTE I -**

**PROBLEMATIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## **CAPÍTULO I - OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSAS**

É indiscutível que os meios de comunicação de massas adquiriram na sociedade actual um papel bastante importante, impondo-se como um fenómeno social característico dos tempos modernos.

Os *mass media* fazem parte da vida quotidiana de milhões de pessoas, impuseram-se como uma verdadeira cadeia de transmissão entre um público receptor, ávido de mensagens mediáticas, e uma estrutura, tendo por *função* a produção e transmissão dessas mesmas mensagens.

O consumo estruturado e rotineiro dos meios de comunicação de massas revelou ser uma das características mais marcantes do mundo em que vivemos, impondo formas de estar e proceder até aqui desconhecidas. O consumo dos *media* tornou-se, assim, um verdadeiro ritual colectivo, uma actividade socialmente significativa para o indivíduo da sociedade moderna.

### **1- Uma análise dos efeitos dos *media***

Estando a abordar um objecto de estudo que remete para a influência que estes suportes comunicacionais exercem, de uma forma mais ou menos explícita e directa, no modo como os actores sociais organizam cognitivamente a realidade e se posicionam em função de determinados objectos socialmente significativos, é oportuno introduzirmos algumas questões que se revelam fulcrais para a contextualização da presente investigação.

Ao realizarmos um estudo focalizado sobre os *mass-media* enquanto *escola paralela*, estamos a partir do pressuposto que estes meios são realmente significativos para os indivíduos e grupos enquanto referências quotidianas, fonte de mensagens culturais e simbólicas que serão apropriadas e decodificadas a partir de determinados quadros mentais pré-existentes, influenciando, desta forma, a construção do edifício cognitivo e simbólico e as respostas individuais e colectivas face ao meio.

No entanto, esta questão das "influências dos *mass-media*" sobre os indivíduos e, mais especificamente, sobre as crianças já deu muito que falar, sendo alvo de inúmeras reflexões e exames de foro científico ou, simplesmente, de senso comum. De forma a precisarmos de uma forma objectiva e coerente esta matéria, fugindo às imagens estereotipadas e redutoras da realidade, é conveniente introduzir o leitor no tema dos "efeitos dos *mass-media*", situando a nossa problemática em função das diferentes orientações e do estado actual do conhecimento científico.

### 1.1 - Um problema *central*

Dada a importância que o fenómeno dos *mass media* adquiriu, desde muito cedo cresceu uma preocupação centrada nas consequências psico-sociais decorrentes da implantação e consumo destes suportes culturais. Esta preocupação traduziu-se, por um lado, num conjunto de investigações de carácter multidisciplinar, com o intuito de compreender o impacto dos meios de comunicação nos indivíduos e grupos, por outro lado, deu igualmente origem a desenvolvimentos teóricos, procurando destrinçar o papel e função dos meios de comunicação na sociedade moderna.<sup>3</sup>

A *mass communication research* cedo se impôs como um campo particular de investimento científico que, baseado em diferentes paradigmas e abordagens teóricas, nos permite compreender melhor o papel dos *media* na sociedade actual. Um dos objectos centrais, sobre o qual, desde logo, se debruçaram inúmeros investigadores sociais, é o dos "efeitos" dos *mass media* quer a nível individual, quer a nível colectivo.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Ver para este efeito os seguintes autores: M. Wolf, *Teorias da comunicação*, Editorial Presença, Lisboa, 1994 e, igualmente, A. Mattelart e M. Mattelart, *Histoire des théories de la communication*, Editions la découverte, Paris, 1995

<sup>4</sup> Particularmente nos E.U.A. com a explosão dos *mass-media*, em especial a televisão, que suscitou um grande interesse e empenhamento por parte das diferentes instituições políticas, económicas e académicas na investigação dedicada aos novos meios de comunicação e ao seu impacto social. Para uma contextualização socio-histórica da emergência da problemática dos efeitos dos *media* ver as seguintes obras e artigos: D. Roberts e C. Bachen «Mass communication effects» in *Annual Review of Psychology*, vol. 32, 1981 e D. Roberts e N. Maccoby «Effects of mass communication» in G. Lindzey e E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*, vol. II, Random House, New York,

O estudo dos efeitos inicialmente procurou responder a uma necessidade de conhecimento sobre um fenómeno emergente e pouco estudado. Variadas foram as investigações realizadas sobre o tema, diversas abordagens se impuseram como as mais coerentes, segundo os paradigmas dominantes no meio científico. O que implicou igualmente resultados diversos (por vezes contraditórios) e concepções variadas sobre os efeitos que os meios de comunicação de massas poderiam induzir.

No entanto, e apesar da diversidade de abordagens e investigações realizadas, podemos, desde já, concluir que os meios de comunicação de massas exercem uma determinada influência ou produzem determinados efeitos no público consumidor. As inúmeras investigações e a extensa bibliografia sobre o assunto assim o indicam.

Logo, devemos considerar a exposição aos *media*, não como um acto neutro, mas como algo que influencia, de uma forma mais ou menos explícita, a forma como os indivíduos pensam, actuam ou comunicam entre si. No entanto, se esta afirmação é facilmente constatável, mais difícil se torna destringer quais os variados tipos de efeitos e avaliar qual o seu verdadeiro grau de influência.

Como afirma McQuail, "todo o estudo dos *media* se baseia no pressuposto que existem efeitos dos *media*, contudo esta parece ser a questão em que há menos certezas e menor concordância. Esta aparente incerteza é tanto mais surpreendente quanto a experiência quotidiana nos fornece inúmeros exemplos de pequenos efeitos"<sup>5</sup>.

Apesar desta aparente *indefinição*, temos a perfeita consciência que existem uma série de potenciais consequências decorrentes do consumo dos *mass-media*. Todavia, não existe uma simples relação de causa-efeito, dependente exclusivamente da exposição dos indivíduos aos *media*. Podemos, isso sim, falar de diferentes efeitos que deverão ser contextualizados em função das diversas variáveis intervenientes.

---

1985 e igualmente, M. Wolf, *Teorias da comunicação*. Editorial Presença, Lisboa, 1994 e A. Mattelart e M. Mattelart, *Histoire des théories de la communication*, Editions la découverte. Paris. 1995

<sup>5</sup> Dennis McQuail, *Mass communication theory*. Sage Publications, London, 1987, pág. 251

Daí que esta abordagem dos efeitos dos *media* necessite de ser precisada ao nível dos diferentes *processos*, dos *actores* (individuais ou colectivos) ou do tipo de *consequências* que se procura estudar. Pois, quando falamos de "efeitos" temos, necessariamente, de reflectir sobre as extensões e implicações da noção.

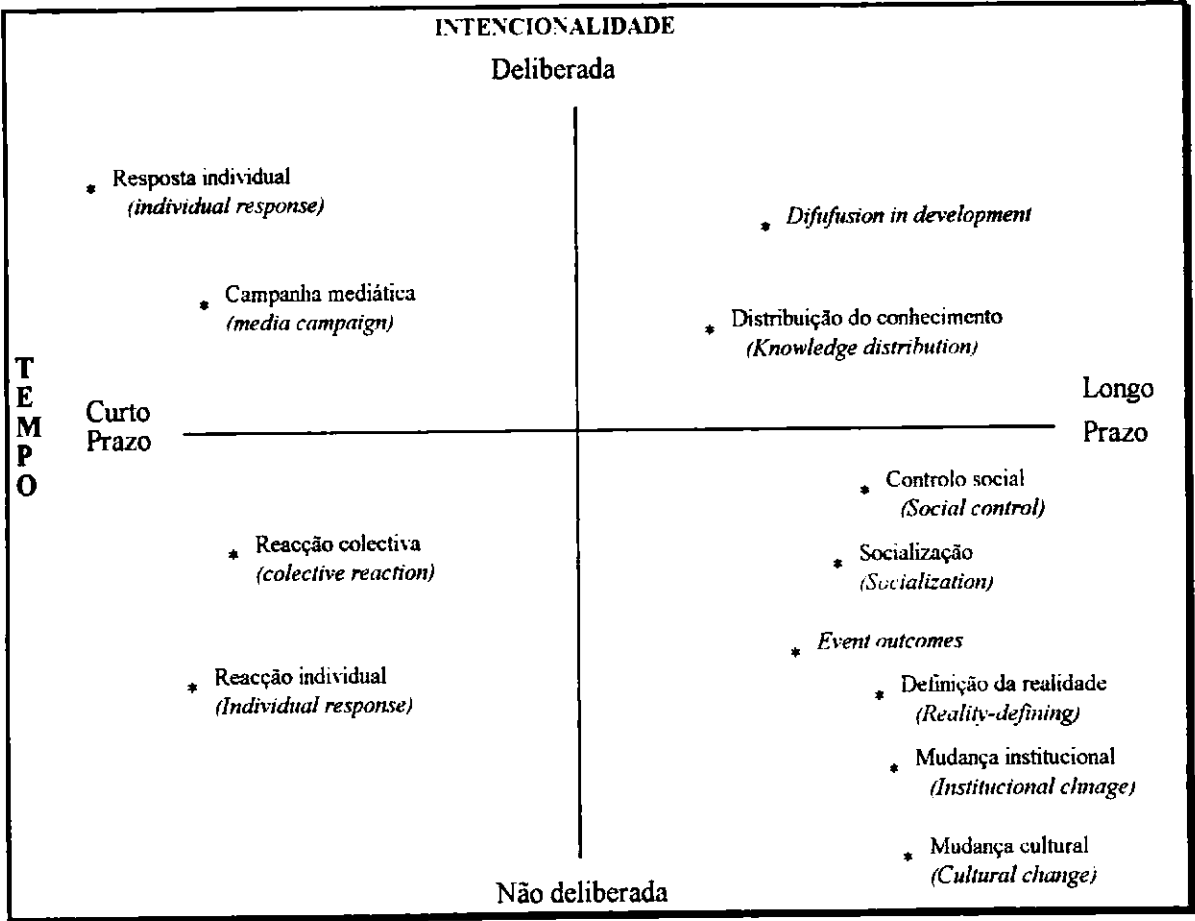
Se nos centrarmos sobre o domínio das *consequências* do consumo dos *media* chegamos facilmente à conclusão que existem inúmeras formas de conceber e estudar os efeitos dos *media*. O conceito de "efeito" não é *cristalino*, nem objectivo, depende de uma construção científica que é orientada pelo nosso modelo de análise e posicionamento teórico-metodológico. São diversos os objectos de estudo que movimentam diferentes quadros teóricos e instrumentos empíricos, resultando em múltiplas vias de investimento científico.

De forma a precisarmos e contextualizarmos este campo de investigação científica recorreremos a uma tipologia sugerida por McQuail<sup>6</sup>, que apresentamos na página seguinte.

---

<sup>6</sup> Tipologia dos efeitos dos *media*, elaborada por Golding e referida por McQuail *op. cit.* pág.258. Tipologia construída com base no cruzamento de dois vectores, por um lado, a pretensa *intencionalidade* dos efeitos, por outro lado, o *contexto temporal* em que se *desenrolam* esses efeitos. Pretende, através destes dois vectores, descrever e analisar diferentes objectos geralmente estudados no âmbito dos efeitos dos *media*.

Fig. 1 - Tipologia dos efeitos dos *media*



Esta tipologia serve, por um lado, para nos apercebermos da pluralidade de processos e fenómenos geralmente estudados e apelidados de "efeitos", por outro lado, permite-nos orientar a leitura de algumas situações e problemas que serão apresentados posteriormente.

1.2 - Paradigmas e correntes de análise dos efeitos

O domínio de investigação consagrado ao estudo dos efeitos dos *media* sempre foi um campo de grande produção académica e científica, possuindo uma história que, inevitavelmente, dá conta dos avanços e recuos, das rupturas e implantação de novos paradigmas. O estado actual do conhecimento implicou,

no entanto, um corte radical com algumas das posturas interpretativas dos paradigmas iniciais.

Podemos, de forma breve, destacar três fases distintas da investigação científica no domínio dos efeitos dos *mass-media*.

A primeira fase marcante no estudo sobre os efeitos dos *media*, distinguiu-se pela forma como pressupôs a existência de *efeitos poderosos* proporcionados pelos *mass-media*. Esta abordagem dos efeitos baseava-se numa concepção do acto comunicativo interpretado como um processo assimétrico, em que os *media* emitiam um estímulo a um sujeito passivo que reagia. Ou seja, concentraram-se no carácter directo e imediato dos efeitos, considerados enquanto resposta automática a um estímulo.

Esta perspectiva, profundamente influenciada pelo *behaviorismo*, a que se apelidou de *teoria hipodérmica*, concebia a comunicação que se estabelecia como um processo em que os *mass media* todo-poderosos condicionavam os indivíduos passivos. Os indivíduos encontravam-se assim, à mercê de toda uma estrutura mediática. Era, portanto, uma teoria que acreditava nos efeitos poderosos dos *media* e no processo de *manipulação* e *persuasão* das massas a partir destes instrumentos de comunicação.

Daí que as pesquisas iniciais se tenham centrado essencialmente sobre o domínio comportamental e atitudinal. Estas visaram, basicamente, determinar a influência dos meios de comunicação na mudança de valores, atitudes e comportamentos. Eram pesquisas que procuravam estabelecer uma relação de causa-efeito entre a exposição aos *media* e a orientação para acção.

No entanto, como várias investigações vieram posteriormente demonstrar, mais importante que a *mudança*, o que os *media* proporcionam frequentemente é o reforço do *status quo*, a cristalização de um determinado sistema de valores e atitudes.

Gradualmente as concepções iniciais do processo de comunicação e influência são esquecidos e surgem outras abordagens e interpretações do fenómeno remetendo para o carácter contextual da relação que se estabelece entre os *media* e o público.



As abordagens posteriores destacam o facto de estarmos perante um fenómeno que remete para um contexto mais abrangente que a mera transmissão directa de mensagens e posterior efeito. Existe todo um conjunto de variáveis psicossociais que *regulam* a forma como os indivíduos se relacionam com os meios de comunicação, como adquirem as mensagens ou a influência que estas podem exercer.

Ou seja, não existe uma relação directa entre os *media* e o público, mas antes uma relação que é tecida através dos contactos e mediações no interior dos grupos. O mais determinante no processo de influência não é o poder dos meios de comunicação de massas, mas antes os processos interpessoais que ocorrem numa estrutura social existente. Daí que, neste contexto, o público deixe de ser concebido como uma massa indiscriminada, o somatório de receptores individuais, uniformes e indiferenciados. Começa-se a prestar uma maior atenção à estrutura das audiências e às suas características no estudo da relação entre os *media* e os indivíduos.

A alteração na forma de entender os processos resultantes da relação entre os *media* e o público marca uma segunda fase, um novo paradigma que nos envia para os *efeitos limitados dos media*. Uma nova fase que pode ser interpretada como uma fase de reacção e distanciamento, face a um paradigma anterior que assumia a audiência como uma massa passiva e vulnerável perante o poder manipulador dos *media*.

Esta postura teórica, longe de traduzir uma negação da capacidade dos *media* para produzirem determinados efeitos, desviou o foco das atenções para o indivíduo e o contexto social dos actores.

Neste contexto os *media* foram observados mais como indutores do reforço de atitudes pré-existentes do que, propriamente, causadores de uma reconversão de valores e comportamentos.

Progressivamente foi-se salientando a interacção e interdependência dos factores que entram em jogo no processo de influência. Daí que, presentemente, se coloque em evidência o facto de nos encontrarmos perante processos complexos, que remetem para a multidimensionalidade das variáveis contingentes e dos efeitos produzidos pelos *media*. Numa fase mais recente

retomou-se a crença nos *efeitos poderosos dos media*, embora segundo enfoques e leituras da realidade completamente diferentes.

Abandonou-se a perspectiva anterior segundo a qual os *media* produziram apenas efeitos muito limitados, para se retomar a crença no papel influente e poderoso dos *media*. No entanto, o poder dos *media* é reconhecido como algo que se encontra fortemente condicionado por uma série de variáveis contingentes.

É uma fase que se identifica pela importância prestada aos efeitos cognitivos da comunicação de massas, remetendo para segundo plano a questão das atitudes e comportamentos. Caracteriza-se, igualmente, pelo reconhecimento e destaque conferido aos efeitos a longo prazo, o que se traduz na existência de novos objectos de estudo.

### **1.3 - Alguns pressupostos do conhecimento actual**

Actualmente uma reflexão sobre esta questão só faz sentido tendo em conta o contexto social em que o processo de comunicação tem lugar, enquadrado pelos condicionantes sociais, as ideologias, valores e representações dos indivíduos e grupos sociais. As investigações actuais permitem-nos compreender a multiplicidade dos efeitos dos *mass media*, limitados por diferentes processos de interacção entre os *media* e o público, fortemente dependentes de factores de ordem socio-cultural e psicológica.

Assim, com base no contributo das mais recentes perspectivas de abordagem deste fenómeno e nas considerações que temos vindo a expor podemos, desde já, concluir que:

a) Não existe um tipo de efeito, mas antes um conjunto de influências que os *media* exercem sobre o indivíduo e grupos, na maneira de estes pensarem e compreenderem a realidade, na forma de estes agirem e comunicarem.

b) Estas influências são condicionadas e orientadas por um conjunto de factores contextuais que, consoante os casos, podem determinar dinâmicas

variadas de relacionamento com os *media*, de aquisição e compreensão da mensagem

c) Daí que processo de influência dos *media*, não seja um processo unidireccional, um acto determinado e imposto pelos *media* ao sujeito passivo, a uma *massa amorfa*. Temos de reconhecer um sujeito activo, pois a aquisição das mensagens, e posterior influência destas, é um processo interactivo, em que o sujeito se posiciona enquanto actor social, em função de factores de ordem socio-cultural que regulam a forma como este vê, ouve ou lê aquilo que lhe é transmitido. Como sublinham Maccoby e Roberts, "o sentido não se encontra nas mensagens, mas nas pessoas"<sup>7</sup>.

Importa, então, referir que estando na presença de um sujeito activo, temos de antever o processo de aquisição e assimilação das mensagens dos *media* como um processo que não é uniforme, nem imediato, faz parte de uma construção que é simultaneamente de natureza psicológica e social.

Ou seja, temos de conceber a relação que se estabelece entre os indivíduos e os *media*, como um processo em que, em primeiro lugar, e recorrendo às palavras de Rouquette<sup>8</sup>: "a mensagem é tratada, quer dizer que é objecto de um trabalho cognitivo de interpretação, de classificação, de integração e de retenção, com graus e segundo modalidades diversas. Este trabalho cognitivo depende das determinações propriamente individuais, ligadas à história do sujeito, à sua personalidade, às suas aptidões, e que reenvia à psicologia; mas depende igualmente de determinações transindividuais, socialmente diferenciadoras e socialmente diferenciadas"<sup>9</sup>.

Em segundo lugar, teremos de conceber a actividade cognitiva do sujeito como "desencadeada e acompanhada, retransmitida e informada, por sua vez pelas *interacções* com os parceiros (família, amigos, conhecidos, vizinhos,

---

<sup>7</sup> D. Roberts e N. Maccoby, *op. cit.*, pág. 544

<sup>8</sup> Autor que reflecte sobre o contributo da psicologia social para o estudo dos *media*, introduzindo um esquema de análise do processo de aquisição das mensagens mediáticas composto por quatro fases interligadas: *exposição*, *recepção*, *tratamento* e *interacção*. As citações apresentadas são relativas às fases de tratamento e interacção e foram retiradas do artigo: M.-L. Rouquette, «Les communications de masse» in S. Moscovici (org.) *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 1988

<sup>9</sup> M.-L. Rouquette, *op. cit.*, pág. 495-496

colegas de trabalho...)” pois, “a simples consideração da dupla, formada pela fonte e o receptor individual, revela-se insuficiente para revelar o modo de funcionamento e de influência das comunicações de massa na sociedade moderna”<sup>10</sup>

As palavras de Rouquette são importantes na medida em que nos permitem compreender o papel e a importância dos processos socio-cognitivos na relação entre os indivíduos e os *media*.

No entanto, este destaque por nós conferido aos fenómenos cognitivos não ocorre por acaso. Pois constatamos que actualmente a problemática dos efeitos incide principalmente sobre os efeitos cognitivos da comunicação de massas<sup>11</sup>. Esta mudança de orientação advém de uma série de factores, alguns dos quais já referidos, que conduziram a uma redefinição de posições e perspectivas de abordagem da realidade<sup>12</sup>.

Os efeitos cognitivos podem ser compreendidos como “o conjunto das consequências da acção comunicativa, de carácter público e institucional, que incidem nas formas do conhecimento quotidiano (dos saberes publicamente partilhados) que condicionam o modo como os indivíduos percebem e organizam o seu meio mais imediato, o seu conhecimento sobre o mundo e a orientação da sua atenção para determinados temas, assim como a sua capacidade de discriminação relativa aos conteúdos da comunicação de massas”<sup>13</sup>

Esta orientação, relativamente recente, sublinha a forma como o indivíduo constrói uma determinada realidade e estrutura cognitivamente uma massa de informações proveniente dos *media*.

---

<sup>10</sup> M.-L.Rouquette, *op.cit.*, pág. 495-496

<sup>11</sup> Como constata Wolf a propósito do estado actual do conhecimento e das orientações mais recentes no estudo dos efeitos dos *media*: «(...) Agora, passa-se para efeitos, em certa medida, latentes, implícitos no modo como determinadas distorções na produção das mensagens se reflectem sobre o património cognitivo dos destinatários. Actualmente, no centro da problemática dos efeitos, coloca-se, portanto, a relação entre a acção constante dos *mass media* e o conjunto de conhecimentos acerca da realidade social, que dá forma a uma determinada cultura e que sobre ela age, dinamicamente», Mauro Wolf, *Teorias da comunicação*, Editorial Presença, Lisboa, 1994, pág. 129

<sup>12</sup> Para uma enumeração mais completa dos factores que conduziram ao aparecimento e destaque conferido aos efeitos cognitivos, ver: Enric Saperas, *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas*, Edições Asa, Porto, 1993

<sup>13</sup> Enric Saperas, *op.cit.*, pág. 21.

É uma perspectiva eminentemente construtivista, que destaca o papel activo do indivíduo, colocando em evidência os mecanismos cognitivos a partir dos quais integra uma série de formas e conteúdos simbólicos provenientes dos *media*. Pressupõe que os *media* influem na forma como os indivíduos lêem e compõem determinados objectos.

Focaliza, igualmente, a sua atenção sobre a forma como os conhecimentos são transmitidos e estruturados a partir da relação dos indivíduos com os meios de comunicação. Ou seja, teremos igualmente de considerar o fenómeno de distribuição social dos conhecimentos que resulta do consumo dos *media*, o que pode remeter para o papel instrumental dos *media* e para a forma diferenciada como os indivíduos acumulam informação e conhecimentos a partir destes meios.

O estudo dos efeitos cognitivos proporcionou uma deslocação dos interesses e das perspectivas de compreensão do fenómeno. Esta mudança verificou-se particularmente na forma como são interpretados os efeitos atitudinais e comportamentais decorrentes do consumo dos *media*. Pois se existe algo de perfeitamente consensual no estudo dos processos socio-cognitivos de *conhecimento da realidade*, é o facto de se assumir que as atitudes e comportamentos face à realidade obedecem a uma prévia construção cognitiva dessa mesma realidade.

Ou seja, os processos socio-cognitivos de apreensão, assimilação e compreensão do objecto, precedem qualquer reacção ou tomada de posição face a esse objecto. Daí que se possa afirmar que os efeitos atitudinais e comportamentais decorrentes do consumo dos *media* dependem, essencialmente, da forma como as mensagens foram interiorizadas, o que remete para uma construção que é regulada por factores de ordem psicológica, mas igualmente de ordem socio-cultural.

Porém, torna-se difícil determinar qual a relação entre o domínio cognitivo e o domínio comportamental dos efeitos dos *media*, pois existem múltiplas variáveis a ter em conta que dificilmente podem ser controladas. Podemos mesmo antever "influências" ao nível cognitivo que não encontrem posterior consequência ao nível dos comportamentos e atitudes.

Se os recentes posicionamentos teóricos e estudos empíricos têm salientado por um lado, o carácter processual da comunicação e da mediação dos processos socio-cognitivos, por outro lado, têm destacado o quadro temporal dos efeitos dos *media*.

A dimensão temporal passou a ser considerada para o estudo dos efeitos, redefinindo a concepção dos efeitos, que durante muito tempo foram abordados como consequências a curto-prazo da exposição aos *media*. Neste âmbito, começou a prestar-se uma maior atenção a situações e processos como sejam a socialização, distribuição do conhecimento, definição da realidade, controlo social, etc<sup>14</sup>.

Actualmente, temos de observar os hipotéticos efeitos dos *media* essencialmente a *longo prazo*, enquanto *efeitos cumulativos*. O pressuposto da resposta imediata e necessária a uma estímulo emitido pelos *media* deve ser colocado em causa. Pois, se nos paradigmas iniciais os efeitos eram concebidos enquanto directos e imediatos, actualmente temos de compreender os efeitos a longo prazo ou efeitos cumulativos resultantes da exposição e interacção quotidiana entre os indivíduos e os *media*.

Os efeitos dos *media* não devem ser reduzidos aos efeitos directos e imediatos, reflexos condicionados por um estímulo emitido pelos *media*. Sem excluir a hipótese da existência de uma influência directa e imediata em determinadas situações, temos de reconhecer que grande parte dos fenómenos e processos que intitulamos de efeitos se repercutem e desenrolam a longo-prazo, não são facilmente constatáveis pela demonstração empírica e dificilmente se podem explicar através de uma relação de causalidade.

Todavia, este é um campo em que, como refere McQuail, "existe muita teoria e especulação mas pouca evidência concreta de relações confirmadas entre os mass media e os fenómenos em discussão"<sup>15</sup>. Pois falamos de efeitos que envolvem processos e contextos alargados e complexos, orientados por formas culturais e ideológicas, que dificilmente poderão ser apreendidos através da evidência empírica.

---

<sup>14</sup> Ver a tipologia apresentada na parte inicial deste capítulo que recorria ao eixo do *tempo* para descrever os diversos objectos de estudo geralmente estudados enquanto efeitos dos *media*

<sup>15</sup> McQuail, *op.cit.*, pág.278

Após esta breve trajectória podemos concluir que:

a) Actualmente as investigações sobre esta matéria têm destacado o carácter processual da relação entre os *media* e as audiências, considerando o papel das variáveis de natureza psicológica e social intervenientes.

b) Os efeitos a longo prazo e cumulativos têm sido abordados como consequências importantes, multifacetadas e complexas, do consumo contínuo dos *media*, o que abre novas perspectivas de abordagem da noção de "efeito".

c) Actualmente dá-se maior importância aos processos a partir dos quais os indivíduos interpretam e incorporam uma série de informação mediatizada nas suas concepções de realidade. A questão dos efeitos referentes aos comportamentos e atitudes não é colocada de parte. Existe, de facto, uma influência dos *media* a este nível. No entanto, a dimensão atitudinal e comportamental dos efeitos depende, essencialmente, dos processos sócio-cognitivos que se encontram subjacentes à aquisição das mensagens mediáticas.

## **2 - Efeitos dos *media* nas crianças**

Fizemos uma revisão das questões que julgamos mais importantes para uma adequada compreensão daquilo a que, normalmente, se apelida de "efeitos dos *mass-media*". E em relação às crianças? Será que as consequências, individuais e colectivas, do consumo dos *media* são semelhantes para as crianças e para os outros grupos etários? Esta é uma questão que desde sempre se tem colocado, sendo motivo de grandes polémicas que ainda hoje persistem.

## 2.1 - Do *problema social* à problemática científica

O problema dos *mass media* e as crianças, especialmente a televisão, começa a colocar-se de forma mais sistemática a partir do final da segunda guerra mundial, reflexo da enorme difusão deste meio de comunicação de massas nos países industrializados.

A televisão surgia como um fenómeno recente, relativamente inesperado face à sua rápida expansão, encontrando por parte de vários sectores da sociedade uma atitude ambígua, devido ao desconhecimento que envolvia este *médium*. Um desconhecimento que se traduzia em algum receio no tocante às consequências sociais e psicológicas decorrentes da exposição frequente à televisão. A criança, enquanto consumidor assíduo de televisão, foi alvo das primeiras reflexões e preocupações.

Daí que a questão relativa ao consumo dos *media* por parte de crianças e jovens tenha merecido, desde muito cedo, a atenção da parte dos investigadores sociais. Particularmente nos EUA, onde se desenvolveram um conjunto de investigações com o intuito de determinar qual o sentido e grau de influência das mensagens mediáticas na jovem geração de consumidores. Imperava uma visão algo determinista, reduzida a uma relação unívoca de causalidade, procurando destrinçar as consequências (efeitos psico-sociais) da exposição frequente à televisão.

As preocupações sociais acerca da exposição das crianças aos *media* reflectiam a construção de um novo *problema social*, resultavam de uma determinada visão do mundo e referências sociais perfeitamente enraizadas<sup>16</sup>:

a) Decorriam, em primeiro lugar, de uma representação social de *infância* remetendo para a vulnerabilidade das crianças às mensagens dos *media*, devido às suas faculdades cognitivas pouco desenvolvidas e à falta de experiência de vida.

---

<sup>16</sup> Ver D. Roberts. N. Maccoby, *op.cit.*, pág.571



b) Decorriam, em segundo lugar, de uma representação do *poder dos media*, especialmente dos audio-visuais, que ao combinarem a estrutura simbólica e o realismo representacional poderiam desencadear efeitos perniciosos no público.

Estas representações serviam de base de legitimação aos "receios fundamentados" das instituições tradicionais de socialização. As preocupações sociais acerca dos *media*, atestam a forma como estas instituições, especialmente a família, reagiam aos *media* que se assumiam como transmissores de um conjunto de comportamentos, atitudes, crenças e valores, susceptíveis de colocar em causa o monopólio das instituições tradicionais de socialização.

No centro da polémica encontravam-se determinadas representações dos efeitos supostamente induzidos pelos *media* nas crianças. Noções como a violência, empobrecimento cultural, passividade ou dependência, foram largamente utilizadas e associadas ao consumo dos *media*, particularmente da televisão.

No entanto, este tipo de atitudes não é novo, pois como observaram vários especialistas a este propósito, parece existir um fenómeno de *recorrência* relacionado com as preocupações sociais geradas em torno do aparecimento de novos meios e técnicas de difusão de produtos culturais e simbólicos e do seu impacto nas gerações mais jovens<sup>17</sup>.

O problema social construído em torno desta questão, suportou uma área particular da *mass communication research*, vocacionada para o estudo da influência dos meios de comunicação nas crianças e jovens. No entanto, embora se definisse como uma área de investigação no interior da *mass-communication research*, encontra-se dependente dos paradigmas vigentes e consensualmente aceites neste domínio.

---

<sup>17</sup> Como refere Pinto: «Desde a invenção da escrita e, muito mais tarde, da imprensa, passando pelo cinema, a rádio ou a banda desenhada, todos os novos processos, veículos e tecnologias de comunicação foram vistos como ameaças potenciais ou reais à socialização dos mais novos». Manuel Pinto, *A televisão no quotidiano das crianças*, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, Braga, 1995, pág 11

O problema dos efeitos assumiu, desde logo, uma posição central, principalmente ao nível dos investimentos empíricos no estudo dos efeitos relacionados com os comportamentos anti-sociais decorrentes do consumo dos *media*<sup>18</sup>.

Com base nestas orientações, vários estudos foram efectuados com vista a determinar a influência dos *media* nas atitudes, crenças e comportamentos das crianças. Até ao momento a história das investigações nesta área dá conta, essencialmente, de pesquisas centradas sobre as atitudes e comportamentos anti-sociais e pro-sociais, bem como sobre as crenças e estereótipos induzidos pelos *media*.

Os primeiros estudos efectuados baseavam-se na teoria dos efeitos directos dos *media*<sup>19</sup>, o que implicava o reconhecimento dos efeitos poderosos dos *media activos*, incidindo sobre uma *audiência passiva*. Eram estudos que colocavam no centro do debate o poder de condicionamento dos *media*, perante uma audiência infantil indefesa e manipulável.

No entanto, a ruptura com esta visão determinista e reducionista do processo surge com investigações desenvolvidas na segunda metade dos anos 50<sup>20</sup>. A pesquisa efectuada por Schramm, Lyle e Parker<sup>21</sup>, sobre a televisão e as crianças, é um ponto de referência. A abordagem destes autores restitui o papel activo ao indivíduo na relação que se estabelece com os *media*. Assim, o que interessa é compreender a forma como o indivíduo utiliza e se relaciona com os *media*, o que remete para uma série de factores sociais e psicológicos que se têm de ter em conta. Para estes autores, interessa perceber, não o que "a televisão faz à criança", mas o que "a criança faz com a televisão".

---

<sup>18</sup> Segundo uma estimativa de Roberts e Maccoby, os estudos sobre a violência e a televisão ultrapassam largamente as pesquisas dedicadas a outros objectos. Segundo uma estimativa referida por estes autores existem cerca de 4 estudos dedicados à violência por cada estudo que aborda outro tema. D. Roberts, N. Maccoby, *op.cit.*, pág. 573

<sup>19</sup> Teoria hipodérmica, que anteriormente tivemos oportunidade de referir.

<sup>20</sup> Referimo-nos às pesquisas levadas a cabo por Himmelweit *et al.*, em Inglaterra e Schramm *et al.*, nos EUA. Ver para este efeito Hilde Himmelweit, A.N. Oppenheim e P. Vince, *Television and the child: an empirical study of the effect of television on the young*, London, Oxford University Press, 1958, ver igualmente, W. Schramm, E.J. Lyle e B. Parker, *Television in the lives of our children*, Stanford, Stanford University Press, 1961

<sup>21</sup> W. Schramm, E.J. Lyle e B. Parker, *op. cit.*

"Parece claro que para compreender o impacto e efeito da televisão nas crianças, temos, em primeiro lugar, que nos afastar do conceito irreal do que a televisão faz às crianças e substituí-lo pelo conceito *do que as crianças fazem com a televisão*

(...) A relação é sempre entre um *tipo* de televisão e um *tipo* de criança, num *tipo* de situação. E sempre por trás da criança existem outras relações importantes - nomeadamente com a família e os amigos, a escola e a igreja. A televisão entra na *vida toda* da criança, e não unicamente numa esquina dessa vida que intercepta um programa particular"<sup>22</sup>

Assim, temos de interpretar o processo que se estabelece entre a criança e a televisão ou os restantes *media* como uma relação em que a criança é activa em vários domínios, seja na determinação de hábitos de consumo, na exposição a conteúdos particulares, seja na mediação cognitiva que estabelece, ou na relação significativa que funda entre determinados agentes de socialização e os meios de comunicação. Desta forma, uma perspectiva *interaccionista* do processo parece-nos mais correcta, reconhecendo a interdependência e multiplicidade dos actores (individuais e colectivos), contextos e processos constitutivos do meio em que a criança se move.

A criança é um actor social, socialmente situado e integrado num determinado meio, o que vai determinar em grande parte a forma como esta consome a televisão, como compreende e interpreta o que vê na televisão, bem como a influência que esta poderá exercer sobre si.

Daí que, embora reconhecendo a existência de efeitos proporcionados pelos *media*, temos de ter em conta que estes efeitos dependem de factores psicológicos e sociais. Ou seja, não existem efeitos directos e inequívocos dos *media* sobre as crianças. O facto de se ver, por exemplo, um filme violento não implica necessariamente que a criança se torne mais agressiva, pois existem uma série de variáveis que podem determinar uma orientação da acção nesse sentido ou até em sentido inverso.

Por outro lado, a orientação das condutas encontra-se, como já vimos, dependente de mecanismos de apreensão e reconstrução da informação. A

---

<sup>22</sup> W. Schramm, E.J. Lyle e B. Parker, *op. cit.*, pág. 169

influência que os *media* e, mais particularmente, a televisão, exercem sobre as crianças, não é uma influência directa mas mediada pelos processos sócio-cognitivos decorrentes da actividade de exposição aos *media*:

"Os efeitos sociais do visionamento televisivo não são meramente o resultado do conteúdo televisivo apresentado no écran. As crianças trazem várias capacidades e atributos cognitivos para a experiência do visionamento televisivo com idades diferentes, as quais influenciam o que estes esperam, percebem e compreendem do que viram. Neste sentido, as actividades cognitivas da criança actuam como um filtro e mediador entre a exposição ao conteúdo televisivo e os seus efeitos"<sup>23</sup>

Existe sempre uma construção cognitiva que irá alimentar os quadros de conhecimento e entendimento do mundo. Não é por se ser criança que se é passivo diante dos *media*. Não devemos ver na criança um ser que absorve, reage e imita no essencial aquilo que observou ou ouviu.

Devemos, portanto, tentar fugir ao estereótipo do condicionamento da criança a partir dos *media*. Esse "condicionamento" não existe, consiste numa representação social maioritária que ainda hoje tende a reconhecer nos *mass-media*, especialmente os audio-visuais, uma causa directa e suficiente de determinadas aprendizagens e acções.

## **2.2 - Mass-media e socialização**

Estando a falar sobre os efeitos dos *media* nas crianças, convém reflectirmos um pouco sobre o processo socialização, assumindo que os meios de comunicação de massas concorrem, embora de forma diferenciada, para este processo.

Apesar de este ser um objecto de difícil enquadramento, pois não é verificável empiricamente, nem explicável em termos de relações de causalidade, dificilmente se poderá negar o facto de os *mass-media*

---

<sup>23</sup> C. Doubleday, K. Droegge. «Cognitive development influences on children's understanding of television» in J. K. Asamen, G. Berry, (eds) *Children and television - images in a changing socio-cultural world*, Sage Publications, 1993, pág. 34

contribuírem para a socialização das crianças e jovens. Podemos incluir a socialização no âmbito do estudo dos efeitos, na medida em que poderá ser considerado um efeito a longo-prazo, não deliberado, do consumo quotidiano dos diversos *media*.

Podemos defender que, face às influências que os *media* exercem sobre as crianças, seja no domínio cognitivo da representação do mundo e aquisição de conhecimentos, seja no domínio das atitudes, comportamentos ou valores, estes podem ser reconhecidos como verdadeiras instâncias de socialização da jovem geração.

Falamos de socialização, no sentido em que a criança se encontra exposta, através dos meios de comunicação, a um conjunto de informação que é continuamente adquirida e tratada, moldando os quadros de percepção e orientação face à realidade. Pois temos de ter em conta que o acesso à informação e o tipo de informação que é disponibilizado à criança fazem parte de um processo de aprendizagem social.

Como sublinha Meyrowitz, "o desenvolvimento do ser humano e dos papéis sociais correspondentes à idade são fundados, não unicamente sobre o crescimento fisiológico e cognitivo, mas igualmente sobre o que poderemos apelidar de *modos específicos de acesso à informação* (...) É por isso que poderemos considerar a socialização como um processo de exposição gradual e escalonada à informação social"<sup>24</sup>.

Se encararmos a socialização, como um processo relacionado com *modos específicos de acesso à informação* sobre a realidade, podemos ponderar sobre a importância e o impacto dos *media* na socialização da jovem geração na sociedade actual. Os *mass-media*, particularmente os audio-visuais, vieram alargar o horizonte informativo das crianças, disponibilizando uma série de retratos, recortes de uma realidade que antes lhes era completamente inacessível.

O estatuto social infantil correspondia, no passado, a um controlo rígido efectuado pelas instituições de socialização tradicionais, família e escola. Ora essa barreira foi largamente quebrada, o consumo infantil dos *media*

---

<sup>24</sup> J. Meyrowitz. «L'enfante adulte e l'adulte enfant» in J-B Pontalis (org.) *Le temps de la réflexion* 17 - *Le passé et son avenir. Essais sur la tradition de l'enseignement*, Editions Galimard, Paris, 1985, Pág. 260

caracteriza-se por uma relativa ausência de controlo e de um filtro informativo. Estes meios de comunicação oferecem actualmente imagens da realidade que anteriormente eram negadas, introduzindo as crianças nos temas da morte, do sexo ou da violência, é um *mundo de adultos* que lhes é diariamente exposto. Daí que alguns defendam, como é o caso de Meyrowitz, que o conceito tradicional de infância, protegida por uma redoma informativa, não se aplica mais à realidade em que vivemos.

Devemos reflectir sobre o facto da informação transmitida pelos *media* não ser uma informação neutra, pois todas as mensagens são construídas e portadoras de uma carga simbólica. É toda essa construção, visão mediatizada, eminentemente ideológica de uma determinada realidade que é transmitida à criança, veiculando imagens, linguagens, comportamentos ou valores.

Assim, podemos concluir que a questão da socialização se encontra relacionada com uma noção de *aprendizagem accidental*, remetendo para a forma como a criança incorpora todo um conjunto de informação e mensagens simbólicas que influem, de forma mais ou menos intensa, não intencional e cumulativa, nas diferentes formas de estar, ser e pensar que distinguem os actores sociais.

No entanto, quando falamos de socialização através dos *media*, temos de observar todo o universo de socialização em que a criança se move. Pois, se atendermos ao facto de os *media* se apresentarem enquanto agentes de socialização importantes, temos de admitir que a pessoa socializada e o agente de socialização não operam num vácuo.

O processo de socialização através dos *media* tem de ser caracterizado em termos de múltiplas e mútuas interacções entre os vários agentes que constituem o universo de socialização da criança<sup>25</sup>. É essencial reconhecer que existem outros agentes, como a família, a escola ou o grupo de amigos, que condicionam as formas e efeitos deste processo de socialização.

Se tivermos em conta que os *media* fazem parte do quotidiano das crianças e que existem inúmeros quotidianos infantis, definidos em função de

---

<sup>25</sup> A *perspectiva interaccionista* de Chombart du Lauwe e N. Feuerhahn é interessante para compreender o processo de socialização de acordo com a problemática que estamos a desenvolver. Ver para este efeito M-J. Chombart du Lauwe e Feuerhahn, «Representation sociale dans le domaine de l'enfance» in D. Jodelet (org.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989

diferentes situações e vivências, podemos argumentar que existem, igualmente, formas diferenciadas de relacionamento com estes suportes comunicacionais. Logo, longe de podermos afirmar que existe um processo unidireccional de socialização da criança através dos *media*, temos antes de atender ao universo de socialização em que a criança se move e que a vai moldar de uma determinada forma. Os meios de comunicação são apenas mais uma instância de socialização, embora importante.

Contudo, se falamos de socialização a partir dos *media*, é evidente que os *media* audio-visuais, como a televisão ou o cinema, se apresentam como aqueles que maior influência exercem junto das crianças. Em primeiro lugar, porque estes são objecto de um consumo mais intenso e estruturado no quotidiano infantil, em segundo lugar, porque a imagem se apresenta como um factor mais poderoso de socialização, a partir da observação e imitação<sup>26</sup>.

É essencialmente a partir da observação através dos *media* audio-visuais de comportamentos, normas e valores, mais ou menos explícitos, que a criança adquire, de uma forma não intencional, determinados modelos de comportamento e quadros ideológicos que ajudam a definir uma representação do mundo que é composta continuamente. É pois, um processo de mediação entre a criança e o mundo. Pois "os conhecimentos cada vez mais vastos que lhes são apresentados não se encontram mais ligados às suas práticas nem às suas experiências. Os *media* oferecem-lhes uma vasta visão do mundo, reflexo mais ou menos deformado do real, que alarga o seu horizonte no tempo e no espaço"<sup>27</sup>.

É uma determinada imagem da realidade que lhes é transmitida, e que, de alguma forma, é integrada numa concepção pré-existente do mundo, alterando-a e moldando-a continuamente. É essa imagem, com toda a sua

---

<sup>26</sup> No entanto, como reconhecem Lazar ou Chombart du Lauwe, esta imitação inclui-se, normalmente, no domínio lúdico do jogo, em que a criança representa as cenas e personagens observados através do cinema e da televisão. Ver por exemplo: J. Lazar "Le rôle de la télévision dans le processus de la socialisation", *Psychologie Scolaire*, nº49, 1984 e M-J. Chombart du Lauwe e N. Feuerhahn, «Representation sociale dans le domaine de l'enfance» in D. Jodelet (org.), *Les représentations sociales*, Paris. PUF, 1989

<sup>27</sup> C. Bellan e M. J. Chombart de Lauwe, *Enfants de l'image*, Payot, Paris, 1979, pág. 7

carga simbólica, que se afirma enquanto factor de *organização cognitiva da realidade* e de *orientação das respostas afectivas* face ao meio.<sup>28</sup>

### **3 - A escola paralela**

Fazendo uma breve incursão pelo domínio dos *mass-media* tomámos conhecimento do contributo destes meios de comunicação para a socialização das jovens gerações, formando aquilo que podemos intitular de uma verdadeira *escola paralela*. Façamos uma reflexão mais atenta sobre as repercussões e o contexto de utilização deste conceito.

#### **3.1 - O advento da escola paralela**

A noção de *escola paralela*, inicialmente introduzida por G. Friedmann<sup>29</sup>, remete para um processo de aprendizagem social que ocorre através do consumo dos meios de comunicação de massas.

A consciencialização, por parte de diversos sectores da sociedade, da existência de uma "outra escola" dá-se num contexto socio-histórico "que corresponde ao desenvolvimento da civilização técnica, à mecanização acelerada, à difusão da cultura de massa e à redução cada vez mais marcada da semana de trabalho"<sup>30</sup>.

Convém pegar em dois dos vectores salientados por Friedmann, destacando-os de forma a percepçcionarmos de uma forma mais clara o contexto de aparecimento e institucionalização da escola paralela. Falamos, por um lado, do processo de expansão e implantação dos *mass-media*, especialmente da televisão e, por outro lado, do fenómeno que Dumazedier apelidou de *revolução cultural dos tempos livres*<sup>31</sup>:

---

<sup>28</sup> Ver J. A. Younis, «La television como dispositivo de mediación educativa en la socialización infantil», *Anuário de Psicologia*, nº 53, 1992

<sup>29</sup> G. Friedmann, *Le monde*, nº 8, 11, 12, Janeiro, 1966

<sup>30</sup> G. Friedmann, «Enseignement et culture de masse», *Communications*, nº1, 1961, pág. 5

<sup>31</sup> Joffre Dumazedier, *La revolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Meridiens Klincksieck, Paris, 1988



a) Em primeiro lugar, estaríamos perante um contexto de familiarização dos *mass-media*. Um quotidiano "vivido" e "crescido" junto dos novos canais difusores de informação e cultura, paralelos às instituições tradicionais, a escola, família ou igreja. Ou seja, um processo de *alargamento do campo de socialização infantil* incluindo novas fontes e sistemas de aprendizagem social, que surgem paralelamente às instâncias tradicionais de socialização.

Podemos certamente afirmar que toda uma estrutura social, cristalizada nos seus papéis e estatutos tradicionais, foi abalada pelo advento da *escola paralela* enquanto fenómeno social. As instituições tradicionais de socialização viram-se assim confrontadas com novos canais de transmissão cultural e social. Uma nova forma de aprendizagem social ganhou forma, perturbando a ordem anterior e o equilíbrio de poderes existente.

b) Em segundo lugar, esta questão da *escola paralela* não se pode compreender se não reflectirmos um pouco sobre a *revolução cultural dos tempos livres*. Ou seja, uma característica marcante da sociedade industrial e urbanizada, como é o aparecimento de um *tempo e espaço* sociais vocacionados para as actividades não produtivas profissionalmente.

Historicamente determinado pela oposição ao trabalho, enquanto actividade socialmente significativa e espacial e temporalmente situada, o tempo livre assume-se, na sociedade moderna, como uma fonte de cada vez maiores investimentos sociais. As actividades de lazer surgem como formas particulares e socialmente distintas de utilização deste tempo livre.

O tempo e espaço de lazer enquadram, portanto, toda uma série de actividades, cumprindo determinadas *funções* socialmente significativas para os indivíduos como sejam o *divertimento, descanso, enriquecimento cultural e informativo*. O lazer tornou-se, assim, um campo de investimento social em que os indivíduos investem afectivamente, economicamente ou simbolicamente num conjunto de actividades que, consoante os casos, cumprem funções diversificadas.

A familiarização dos *mass-media*, particularmente a rádio e televisão que são *media* essencialmente "domésticos", ocorre paralelamente com o processo de institucionalização do tempo livre e lazer. São estes meios de comunicação que vão ocupar um espaço privilegiado no universo de lazer e nas actividades

lúdicas dos indivíduos. Os rituais individuais e colectivos de consumo dos *media* são essencialmente construídos e sentidos enquanto momentos de lazer, ocupando um tempo socialmente institucionalizado enquanto tempo liberto de constrangimentos de ordem profissional ou escolar.

Neste contexto, admitimos que a criança possui o seu tempo e espaço próprio para o lazer. É um universo extra-escolar em que a criança se move e que ganha significado para esta. Ora o universo de tempo livre infantil é, a nosso ver, um espaço privilegiado através do qual a criança faz uma série de aprendizagens sociais, de uma forma mais ou menos deliberada, através de diversos agentes, entre os quais os *media*<sup>32</sup>. Citando Dumazedier, podemos defender que "a escola paralela tende a tornar-se uma escola do tempo livre, cada vez mais independente da escola do trabalho escolar"<sup>33</sup>.

Resumindo, no nosso entender o fenómeno da escola paralela é indissociável do processo de aparecimento e institucionalização do tempo livre e do lazer. Uma adequada compreensão desta problemática implica que se considerem estes dois vectores como interligados e dependentes.

### 3.2 - Tentativa de delimitação do conceito de escola paralela

A noção de escola paralela é, necessariamente, uma noção abrangente que poderá ser apropriada e operacionalizada de diferentes formas. Nesta fase do trabalho devemos tentar delimitar o conceito, explicitando a forma particular como o entendemos e utilizamos na presente investigação. Louis Porcher define escola paralela da seguinte forma:

" A escola paralela é constituída pelo conjunto de circuitos graças aos quais chegam aos alunos (bem como a todas as outras pessoas), fora da

---

<sup>32</sup> Como referem a este propósito Chombart du Lauwe e Claude Bellan. "Uma socialização intensa opera durante as actividades de tempo livre em que as crianças estão directamente em contacto com as representações e os valores da sua sociedade, seja pelo jogo nos grupos de pares, pelo contacto com o ambiente da rua, do bairro, seja por intermédio dos meios de comunicação de massas (...) aí se constitui, do ponto de vista da socialização, um terceiro meio de formação" Chombart du Lauwe e Claude Bellan, *op. cit.* pág. 16

<sup>33</sup> J. Dumazedier, *op. cit.*, pág. 82

escola, informações, conhecimentos, uma certa formação cultural, nos mais variados domínios.

Os seus instrumentos são os da comunicação de massa, quer dizer, os mass media: é necessário citar, em especial, a imprensa, a banda desenhada, a rádio, o cinema e sobretudo a televisão."<sup>34</sup>

No entanto, se nos podemos referir ao fenómeno da escola paralela englobando o conjunto dos meios de comunicação de massas, como faz Porcher, o que é facto é que existem determinados *media* que exercem um *domínio* e influência mais acentuados junto do público infantil e juvenil, como aliás também reconhece o mesmo autor. Pois, quando falamos de meios de comunicação de massas e de público receptor, temos de ter em conta que os tipos e formas de consumo mediático divergem segundo as características do público a que nos referimos.

Logo, nem todos os meios de comunicação de massas possuem o mesmo papel na formação de uma escola paralela. Actualmente os *media* audio-visuais são, sem dúvida, aqueles que formam, em grande medida, o espaço social de influência que apelidámos de escola paralela. O cinema e a televisão são os circuitos privilegiados desta escola paralela, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente.

Com base na descrição de Porcher ficamos com uma noção ampla, algo insuficiente porque relativamente vaga e pouco sistematizada. Como interpretamos nós o conceito de escola paralela?

No nosso entender a escola paralela estabelece uma mediação particular entre a criança e a realidade, através de diversos instrumentos de difusão de informação determinando, assim, diferentes formas de compreender e interpretar a realidade. O papel que exerce, em termos de socialização, pode ser circunscrito analiticamente a três vectores que, na nossa opinião, delimitam os domínios de influência da escola paralela: o domínio da *aprendizagem ideológico-normativa e cognitiva*, o domínio da *aprendizagem instrumental* e o domínio da *aprendizagem simbólico-cultural*.

---

<sup>34</sup> L. Porcher, *Escola paralela*, Livros horizonte. Lisboa, 1977, prefácio

Contudo, se em termos abstractos conseguimos definir vários domínios de influência, em termos concretos torna-se difícil destringer os diferentes níveis, que se complementam e se sobrepõem.

a) Em primeiro lugar, a escola paralela define-se enquanto instância de socialização, na medida em que participa na formação do *quadro cognitivo* e das *referências normativo-ideológicas* que regem a forma como as crianças se relacionam com o meio envolvente. Os *media* revelam-se uma importante fonte de mensagens que são adquiridas e que compõem, em grande parte, um determinado conhecimento da realidade em que valores, modelos de conduta e representações da realidade, se encontram presentes. Encontra-se relacionado com uma aprendizagem não intencional e cumulativa.

b) Em segundo lugar, a escola paralela afirma-se como uma instância produtora e reprodutora de informação. Pode, portanto, atribuir-se uma *função instrumental* aos *media*, na medida em que formam os indivíduos com base num conjunto de saberes que lhes são transmitidos. São conteúdos mediáticos, socialmente aceites e capitalizáveis enquanto recursos utilitários. Parte de uma representação do que é socialmente válido em termos de aquisição de uma bagagem de conhecimento sobre determinados objectos e esferas da realidade.

Desta forma, a escola paralela estabelece uma forma particular de relação com as informações e conhecimentos, pois o modo como estes são adquiridos, bem como, os conteúdos transmitidos, são essencialmente diferentes da escola tradicional. É toda uma *nova cultura do conhecimento* que emerge, privilegiando os meios de comunicação de massas, como uma das fontes essenciais do saber dos tempos modernos.

Neste sentido pode ser fruto de uma actividade deliberada por parte dos actores com vista à aquisição de determinados conhecimentos e informações socialmente relevantes. Estaríamos na presença de uma actividade de *auto-formação*<sup>35</sup> em que os indivíduos seleccionariam os conteúdos de interesse sobre os quais desejariam obter informação.

---

<sup>35</sup> O universo extra-escolar e nomeadamente as actividades de lazer podem ser propiciadoras de estratégias por parte dos agentes sociais com vista a uma acumulação de diversos recursos. Os *mass-media* podem ser considerados um dos meios mais importantes para essa *auto-formação* no mundo moderno. Já Dumazedier tinha chamado a atenção para este facto, na sua obra anteriormente citada.

É uma *cultura do conhecimento* baseada essencialmente na actualidade e na imagem, que a criança domina e que, muitas vezes, é perfeitamente inacessível aos adultos. Não é raro encontrarmos determinados domínios em que a criança revela possuir uma informação e conhecimento mais vasto que o próprio adulto.

c) Por último, o domínio simbólico-cultural, no sentido em que a criança adquire uma forma particular de se relacionar com os *produtos culturais e simbólicos* largamente difundidos pelos novos canais de difusão. É uma competência simbólica baseada na aquisição e manipulação de todo um conjunto de formas e conteúdos, formando uma estética e lógica cultural singular. É uma linguagem cultural que praticamente todas as crianças entendem e partilham, composta por determinados códigos, personagens, cenários, formas narrativas, etc.

Estabelece-se, portanto, uma aprendizagem cultural por parte da criança, uma aquisição dos símbolos significativos da cultura de massas audio-visual, essencialmente diferente no conteúdo e forma, da cultura verbal e clássica, predominantes antes do advento dos *media*. As crianças nasceram numa época de imagens e de comunicação mediática. Podemos, certamente, afirmar que quando se apresentam na escola possuem já uma bagagem cultural de imagens bastante elevada, um domínio da cultura mediática que ultrapassa largamente o domínio de outras formas culturais.

Esta é uma construção que parte, basicamente, de uma análise funcional do conceito. Pois constatamos que em termos meramente funcionais, a escola paralela compreende estes três domínios que, como já referimos, não devem ser compreendidos enquanto níveis de acção distantes e desligados<sup>36</sup>. Pois, por vezes, torna-se difícil destringir uma aprendizagem de cariz mais utilitário, de uma aprendizagem das normas e valores, de natureza ideológica-normativa.

---

<sup>36</sup> Admitimos que possa ser perigoso fazer uma análise compartimentada, uma desconstrução funcional do conceito, que tende a reduzir um fenómeno complexo a três vectores diferenciados. No entanto, o trabalho de conceptualização pressupõe sempre uma construção do investigador, procurando traduzir da forma mais correcta o modo como entende e interpreta o objecto em causa. Esta foi a leitura que fizemos do fenómeno.

Resumindo, por escola paralela entendemos o processo de aprendizagem social das crianças e jovens, ocupando um tempo e espaço extra-escolar, correspondendo a um consumo rotineiro dos meios de comunicação de massas, particularmente os meios de comunicação audiovisual. Através deste processo de consumo existe um fenómeno de aprendizagem social que tem lugar a três níveis: em primeiro lugar, enquanto aprendizagem de normas, modelos de conduta, valores e representações do mundo; em segundo lugar, enquanto aprendizagem de determinados saberes, informações ou conhecimentos, eminentemente utilitários; por último, enquanto aprendizagem e familiarização com determinadas formas e conteúdos, símbolos estruturados que formam uma lógica e estética cultural particular.

## CAPÍTULO II - A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Temo-nos referido, de uma forma geral, à escola enquanto instituição tradicional de socialização. Pois esta é uma instituição tradicionalmente incumbida de formar a jovem geração, segundo determinados princípios e modelos colectivamente assumidos como válidos.

Daí que a educação escolar procure formar um cidadão escolarizado, de acordo com um modelo de desenvolvimento uniforme e formalmente delineado. É esse quadro de referências partilhado, modelo pedagógico e cultural escolar, que pretendemos questionar neste capítulo.

### 1 - A instituição escolar e o modelo educativo

Durkheim, foi um dos primeiros a enquadrar, em termos sociológicos, a noção de educação. Para este autor clássico a educação possui uma função eminentemente social, ao encontrar-se funcionalmente implicada na ordem e coesão necessárias à sociedade. Esta teria por função, deste ponto de vista, a integração plena do indivíduo na colectividade através da aquisição das bases morais, intelectuais, físicas ou psicológicas necessárias ao ser social.

Segundo Durkheim, "a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que reclamam de si a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual ela está particularmente destinada"<sup>37</sup>

Daí que Durkheim saliente a vocação social da educação pois esta, enquanto *socialização metódica* da jovem geração, permite criar a homogeneidade requerida em termos do funcionamento social da colectividade. Trata-se de fazer aparecer o ser social, inculcando-lhe através da educação um

---

<sup>37</sup> Émile Durkheim. *Education et sociologie*, Quadrige/PUF, Paris, pág. 51

sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos, pertencentes a uma dada sociedade. Assim, os objectivos pedagógicos seriam determinados pelo sistema social, que tende a modelar a jovem geração à sua imagem.

No entanto, se Durkheim põe em relevo a homogeneidade própria a uma determinada ordem e necessária à coesão social, não deixa de evidenciar que a educação é igualmente múltipla e diversificada.

A unidade e coesão social implicam uma base cultural comum, pois, como este admite, "não há povo nenhum onde não existam um certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria a que pertencem"<sup>38</sup>.

O que implica que se defina um ideal pedagógico relativamente consensual, reflectindo a forma como a sociedade deseja formar e desenvolver a jovem geração. No entanto, se existe uma certa uniformidade e reconhecimento social em torno de um modelo colectivamente partilhado e consensual, também é verdade que a sociedade é composta por diferentes meios e instâncias educativas, às quais correspondem diferentes orientações pedagógicas. Pois, "cada sociedade cria um certo ideal de homem, daquilo que ele deve ser, quer do ponto de vista intelectual, quer do físico e moral; este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos, a partir de certa altura, diferencia-se, segundo os meios particulares que toda a sociedade compreende no seu seio"<sup>39</sup>.

Estamos, pois, perante uma perspectiva funcionalista em que a educação, enquanto acção institucionalizada, permite a assimilação por parte da jovem geração dos requisitos prévios à sua plena inserção social. A educação é, assim, vista como uma necessidade funcional das sociedades. Neste sentido, a escola seria uma expressão privilegiada da sociedade, depositária dos seus valores fundamentais, à qual incumbiria por missão a sua transmissão e perpetuação ao longo do tempo.

---

<sup>38</sup> Émile Durkheim. *op. cit.*, pág. 49

<sup>39</sup> *Idem*, *op. cit.*, pág. 50.



A abordagem de Durkheim sobre a noção de educação põe em relevo várias questões essenciais que nos conduzem a uma problematização do sistema escolar, enquanto domínio específico de educação.

Pois, Durkheim, leva-nos a conceber o acto educativo enquanto uma acção regulada, de uma forma consciente ou inconsciente, por determinados modelos e representações sociais. A educação pressupõe a existência de um modelo de homem que se deseja promover. Como tal, contém sempre uma intencionalidade, uma tentativa de transformação do outro de acordo com os valores e representações dominantes, relativamente consensuais.

O sistema escolar, em particular, torna-se um veículo de concepções de desenvolvimento e formação, profundamente implicados num ideal de cidadão que se pretende construir. São essas representações e modelos, que divergem segundo os contextos sócio-históricos, correspondendo a diferentes ideais de homem e formas singulares de encarar o acto pedagógico.

Logo, teremos de perceber a instituição escolar enquanto um meio privilegiado onde circulam *modelos pedagógicos* particulares, que estabelecem os objectivos e processos específicos por que se regem os quotidianos escolares. São estes modelos pedagógicos, determinados por representações particulares da realidade social e escolar, que contêm as projecções e aspirações de um adulto que se deseja construir:

"Toda a sociedade possui o seu modelo educativo. Ela deseja formar os jovens segundo a sua própria concepção do tipo de homem que deseja promover. O modelo pode ser explícito, ou seja, definido em relação a opções teóricas, ou implícito, contido nos meios utilizados pelo sistema educativo. Este delega o seu poder ao professor para que o aluno interiorize este modelo e os valores que lhe são inerentes"<sup>40</sup>

É a existência de um modelo pedagógico dominante num dado contexto social, que determina uma visão condicionada e linear do desenvolvimento da jovem geração. Contém, assim, uma legitimidade social que determina o seu carácter normativo. Como sublinha Mollo, "uma das constantes do modelo pedagógico reside no seu aspecto normativo que, sem dúvida, deriva do facto

---

<sup>40</sup> Marcel Postic *La relation pedagogique*, PUF, Paris, 1979, pág. 52

de, em graus diversos, esta noção conter sempre um valor moral pré-estabelecido"<sup>41</sup>. Daí que o modelo pedagógico seja algo que se impõe como natural e inquestionável.

É pois, a partir de um modelo prevalecente, que se constituem os objectivos e finalidades pedagógicas de todo um sistema escolar. Pois, se admitirmos que "toda a educação correctamente organizada supõe um sistema explícito de finalidades"<sup>42</sup>, temos de considerar que essas finalidades são fruto de um modelo pedagógico vigente e que estas designam os conteúdos transmitidos, os processos e métodos utilizados, de forma a suscitar um determinado *produto* que se pretende alcançar.

## 2 - Instituição escolar veículo de um *modelo cultural*

Temos de aceitar que cultura e educação são duas noções que se encontram inevitavelmente implicadas, sendo que uma pressupõe, necessariamente, a existência de outra. A cultura, enquanto património simbólico institucionalizado de uma determinada sociedade, pressupõe a sua perpetuação ao longo do tempo, o que só é conseguido através de um sistema mais ou menos difuso de educação.

Como afirma Forquin, "toda a reflexão sobre educação e cultura, pode assim partir da ideia segundo a qual, o que justifica fundamentalmente e sempre o projecto educativo, é a responsabilidade de ter de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura (...) enquanto aquilo que ao longo de gerações pôde aceder a uma existência *pública*, virtualmente comunicável e memorizável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controlados, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos artefactos perfeitos e nas obras admiráveis"<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Suzanne Mollo, *L'école dans la société*, Dunod, Paris, 1970, pág.16

<sup>42</sup> Gaston Mialaret, *As ciências da educação*, Moraes Editores, Lisboa, 1980, pág. 18

<sup>43</sup> Jean Claude Forquin., *École et culture: Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989, pág.12

Torna-se evidente que o modelo pedagógico vigente não determina unicamente as finalidades, processos e métodos pedagógicos mas, igualmente, os conteúdos culturais específicos a transmitir à jovem geração. Logo, temos de reconhecer a escola como uma instituição detendo uma função de transmissão cultural.

No entanto, se a escola, enquanto instituição educativa, possui um papel fundamental na transmissão e perpetuação de um certo património cultural, a verdade é que esta instituição possui o poder e legitimidade social para construir e impor os seus próprios modelos culturais. Os modelos culturais valorizados pela instituição escolar são aqueles que, segundo os diversos contextos, são creditados como os mais adequados à promoção de um cidadão escolarizado. Assim, teremos de conceber o modelo pedagógico valorizado pela escola, como profundamente implicado no modelo cultural que se lhe encontra subjacente e que é adoptado pela instituição.

É neste sentido que temos de interpretar o acto pedagógico como um exercício de poder<sup>44</sup>. Pois todo o acto educativo pressupõe a legitimidade para exercer um poder de imposição de formas e conteúdos culturais específicos, definindo-os como os mais adequados ao desenvolvimento da criança. São esses conteúdos culturais, circunscritos em função de um dado contexto sócio-histórico, que determinam a bagagem cultural a transmitir à jovem geração.

A instituição escolar tem, assim, de ser observada como uma instituição com poder para impor as bases culturais legítimas. Como observam Bourdieu e Passeron<sup>45</sup>, a instituição escolar exerce uma *violência simbólica*, na medida em que impõe determinadas significações como legítimas, dissimulando o *arbitrio cultural* imposto. Pois, como estes autores o evidenciaram, a cultura valorizada pela instituição escolar não se fundamenta em nenhum princípio lógico-racional, mas somente num poder que a escola detém para inculcar um certo modelo cultural.

Dado que os valores e conteúdos culturais de uma dada sociedade não são consensuais, podemos considerar que a instituição escolar procede a uma

---

<sup>44</sup> Ver o interessante artigo de Danduran sobre a acção educativa enquanto um exercício de poder a diversos níveis. P. Dandurand, «Essai sur l'éducation et le pouvoir», *Sociologie et Sociétés*, Vol. 3, 2, 1971

<sup>45</sup> P. Bourdieu e C. Passeron, *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Editorial Vega, Lisboa

selecção e descontextualização de determinados conteúdos culturais, num universo sócio-cultural mais vasto. Pois a instituição escolar apenas transmite uma parte limitada do património cultural e intelectual de uma dada sociedade. Não devemos esquecer que a pretensa neutralidade e objectividade que caracterizam os conteúdos da educação escolar não existem. A escolarização pressupõe, necessariamente, uma apreciação, um juízo de valor no sentido do esforço consciente que é realizado tendo em vista o recorte, preservação e transmissão de conteúdos e formas culturais, em função de um modelo pedagógico prevalecente.

Como sublinha Forquin, existe um mecanismo de selecção cognitiva e cultural, que determina uma *selecção cultural escolar*, pois, "toda a educação e, particularmente, toda a educação de tipo escolar supõe sempre uma selecção no seio da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a ser transmitidos às novas gerações"<sup>46</sup>, o que implica que o que se ensina na escola "é uma imagem idealizada de cultura que é objecto de uma aprovação social e que constitui a sua *versão autorizada*, a face legítima"<sup>47</sup>

Assim, teremos de conceder que a escola assume um modelo cultural particular. Este encontra-se implicado noutras dinâmicas culturais mais vastas, podendo estabelecer uma relação de confronto ou continuidade com outros agentes e construções culturais.

A instituição escolar opera, assim, uma selecção específica de determinados conteúdos culturais, reorganizando-os e reestruturando-os, de forma a torná-los efectivamente transmissíveis e assimiláveis pela jovem geração. Podemos, portanto, admitir que se edifica uma determinada *cultura escolar*, possuindo características e uma dinâmica próprias. Essa cultura escolar, enquanto conjunto estruturado de conteúdos, constituídos a partir de uma desconstrução e reorganização de um universo cultural mais vasto, é acompanhada pelos processos e instrumentos pedagógicos considerados os mais ajustados à sua transmissão.

---

<sup>46</sup> J.C Forquin, *op. cit.*, pág. 13

<sup>47</sup> *Idem*, *op. cit.*, pág. 15

É essa cultura escolar institucionalizada que adquire, geralmente, um estatuto de realidade inquestionável, quer para os agentes de ensino incumbidos de a transmitirem, quer para o sistema social. Daí que qualquer dúvida e interrogação sobre os conteúdos ensinados na escola, a sua pertinência e validade pedagógica, possa constituir motivo de reacção inquieta. A institucionalização da cultura escolar implica um processo de *naturalização*, pois "todas as instituições aparecem da mesma maneira como dadas, inalteráveis e evidentes"<sup>48</sup>.

Daí a tendência conservadora que normalmente é atribuída à instituição escolar, pois qualquer mudança ao nível dos conteúdos ensinados origina uma necessária reorganização cognitiva, uma percepção diferente do valor escolar e cultural dos novos conteúdos. A cultura escolar tende, assim, a manter uma relativa estabilidade, assegurando a perpetuação do sistema, dentro de processos de mudança limitados. Até porque a instituição escolar tem por função a transmissão de um determinado património cultural e intelectual, relativamente cristalizado e que implica uma necessária ligação ao passado.

O professor torna-se, deste modo, representante de um modelo cultural institucionalizado, enquanto agente incumbido de transmitir e perpetuar um quadro de referência edificado ao longo de gerações, espelhando o essencial do património científico, intelectual ou estético-simbólico, da colectividade. Recorrendo mais uma vez às palavras de Berger e Luckman, e fazendo o paralelismo entre o indivíduo anónimo e a situação dos professores, podemos afirmar que: "as instituições estão aí, exteriores a ele, persistentes em sua realidade, queira ou não. Não pode desejar que não existam. Resistem a suas tentativas de alterá-las ou de evadir-se delas. Têm um poder coercitivo sobre ele, tanto por si mesmas, pela força da sua facticidade, quanto pelos mecanismos de controle geralmente ligados às mais importantes delas."<sup>49</sup>

A escola, conseqüentemente, é produtora e reprodutora de um determinado *currículum formal*, enquanto organização estruturada e hierarquizada de informações e saberes, de conteúdos, formas culturais e simbólicas. A sua transmissão manifesta-se, assim, como a função mais

---

<sup>48</sup> Peter Berger e Thomas Luckmann, *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes, 1990, pág. 85

<sup>49</sup> *Idem*, *op. cit.*, pág. 86

evidente, explícita, do sistema escolar. Um sistema que assegura, desta forma, a instrução da jovem geração, através da aquisição de determinados saberes e competências. A instituição escolar deverá assim, garantir, através da instrução dos alunos, a perpetuação da *cultura promocional* que veícula<sup>50</sup>.

No entanto, não devemos observar a escola unicamente como uma instituição reprodutora de um conjunto estruturado de bens culturais e simbólicos. A escola é igualmente veículo de todo um sistema ideológico-normativo que, de uma forma mais ou menos consciente, impõem formas particulares de entendimento e orientação face à realidade.

A escola enquanto instituição social encarregue de formar um determinado ideal de cidadão, socialmente consensual, define um modelo pedagógico, ao qual não é indiferente um sistema representacional, de normas e valores, em convergência com o ideal que pretende promover.

Citando, mais uma vez, Durkheim, podemos afirmar que "existe uma educação inconsciente que não cessa. Pelos nossos exemplos, pelas palavras que pronunciamos, pelos actos que nos acompanham, nós fazemos de uma maneira contínua a alma das crianças"<sup>51</sup>. Logo, teremos de considerar que as normas, os valores e representações, são transmitidos implicitamente, porque os alunos aprendem quotidianamente a situar-se, a agir e a pensar, segundo determinado modelo ideológico-normativo que impera na instituição escolar.

Esta educação latente encontra-se implicada na forma como modelos de comportamento e interacção são impostos, como se apresentam determinadas representações da sociedade ou na forma como os professores pensam e interpretam a realidade escolar e social.

---

<sup>50</sup> *Cultura promocional* no sentido de Camilleri : «(...) cultura como atributo do *homem culto*. Esta última é reputada por um lado de controlar os saberes que lhe permitem ir mais longe no conhecimento de todos os aspectos do real, bem como dos métodos e equipamentos mentais, permitindo-lhe controlar aprofundar esse saber. Por outro lado, atribuem-se-lhe possibilidades da mesma ordem no domínio do imaginário, tornando-os capazes de compreender e gostar de formas de arte inacessíveis a outros (...) por este tipo de cultura designamos um corpo de informações e valores privilegiado pelo grupo ao qual o indivíduo acede graças a um sistema de aprendizagens particular, que lhe dá por acréscimo o poder de os enriquecer ou aumentar (...) É igualmente objecto de uma iniciação que nos tempos modernos é feita exclusivamente na instituição escolar», C. Camilleri, *Antropologie culturelle et éducation*, UNESCO, Delachaux & Niestlé, Lausanne, 1985, pág 13-14

<sup>51</sup> E. Durkheim, *op. cit.*, pág. 69

Contudo, esta dimensão ideológico-normativa também se encontra contida nos próprios conteúdos culturais e nos processos como estes são formalmente apresentados e transmitidos. Pois, como já vimos, os conteúdos culturais escolares resultam de uma construção selectiva, eminentemente ideológica, daquilo que é social e culturalmente digno de ser retido e reproduzido.

Daí que consideremos que os conteúdos culturais escolares, os mecanismos de transmissão desses conteúdos e as normas, valores e representações, sejam dimensões indissociáveis, encontram-se intimamente implicadas em termos operacionais e nas intenções que os regem.

Assim, podemos considerar que o modelo pedagógico pressupõe, não só a finalidade de instrução do aluno, a transmissão de uma cultura escolar e desenvolvimento das competências intelectuais mas, simultaneamente, o desenvolvimento das competências sociais, dos quadros de referência ideológico-normativos, afirmados de uma forma mais ou menos evidente nas orientações escolares.

Se aceitarmos que o professor surge como representante de um determinado património cultural e simbólico singular, podemos defender que o professor aparece, igualmente, como o representante de um determinado sistema normativo e moral.

Concluindo, no nosso entender, a instituição escolar e o professor possuem uma identidade social e cultural singular, continuamente produzida e reproduzida ao longo da trajectória histórica do sistema educativo. Uma identidade que espelha o momento socio-histórico em que se situa mas que, simultaneamente, é o reflexo de um património social, cultural e educativo passado. Uma identidade que pressupõem uma série de capacidades e propriedades convergentes tendendo para a realização de um mesmo objectivo. Um conjunto coerente composto pelos métodos e técnicas de ensino, pelos programas e conteúdos, pelas competências pedagógicas dos actores, etc.

É essa identidade, partilhada de uma forma mais ou menos consensual, que pode ser questionada a partir de outras realidades envolvendo a formação e desenvolvimento da jovem geração.

A escola paralela, enquanto fenómeno social contribuindo para o processo de socialização pode, assim, ser questionada a partir das referências escolares, das concepções e representações partilhadas pelos agentes de ensino.



## **CAPÍTULO III - ESCOLA E ESCOLA PARALELA: UMA PROBLEMÁTICA SOCIOLÓGICA**

O primeiro capítulo deste trabalho deu-nos a conhecer o importante papel dos *mass-media* na socialização das crianças. Neste sentido reconhecemos que estes meios de comunicação são uma verdadeira escola paralela, veiculando imagens, valores, modelos de conduta, etc.

O segundo capítulo permitiu-nos enquadrar a instituição escolar enquanto uma instituição de socialização, portadora de um modelo pedagógico e cultural particular.

Neste capítulo entramos, finalmente, no problema sociológico que motivou a presente investigação. Após termos definido sucintamente a noção de escola paralela, será necessário reflectirmos um pouco sobre a forma como esta se posiciona face à escola formal. Que relação se pode, então, estabelecer entre estas duas instâncias de socialização, a escola formal e a escola paralela?

### **1- Escola e Escola Paralela: Que relação ?**

A questão que se poderá colocar inicialmente é a seguinte: estaremos perante um contexto de confronto, alimentado por culturas e valores antagónicos, ou estaremos perante uma realidade em que a instituição escolar tende a caminhar para a convergência, para uma aceitação e integração dos *media* e dos seus conteúdos?

É isso que pretendemos abordar neste capítulo, não avançando com as respostas, mas procurando fundamentalmente estabelecer as vias de questionamento para o nosso estudo.

## 1.1 - O confronto de modelos culturais

As análises sociológicas inicialmente consagradas a este tema, traduziram as reacções das instituições tradicionais de socialização perante o aparecimento de novas instâncias que se apropriavam de todo um espaço social de influência<sup>52</sup>. Revelavam, portanto, uma negação e *estigmatização* dos *media* e da cultura de massas, reflexo de uma reacção da escola face à ameaça de desestruturação da sua função e espaço social de influência. Ou seja, destacavam o confronto existente entre dois modelos culturais supostamente antagónicos. Era, portanto, uma lógica de conflito de modelos culturais: por um lado, o modelo cultural escolar, profundamente enraizado nos processos de socialização tradicionais; por outro lado, a cultura de massas, recente e que afrontava a hegemonia cultural da instituição escolar<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Ver o debate proporcionado por esta questão em diversos artigos da revista *Communications*, particularmente relevante foi a *Communications*, nº2 de 1963.

<sup>53</sup> As discussões em torno dos *media* e da *cultura de massas* foram intensas e espelharam, basicamente, o confronto de modelos culturais profundamente divergentes nos suportes, formas e conteúdos culturais e simbólicos transmitidos. Estas diferenças serviram de base à produção de um fosso entre duas culturas apreciadas diferencialmente, por um lado, uma cultura massificada, produzida industrialmente enquanto produto efêmero de largo consumo, portanto, pobre e dirigida apenas à satisfação dos desejos mais imediatos e menos nobres, como a mera distração e divertimento; por outro lado, uma cultura elevada, dita culta, imperecível, mais rica e dirigida àqueles com competências culturais e simbólicas propiciadoras do seu consumo. Esta distinção foi, durante largo tempo, utilizada por intelectuais e alguns meios académicos como um dado objectivo, «natural», face às características dos dois modelos culturais e, ainda hoje, se mantém enraizada na forma de estereótipos que reflectem uma concepção hierarquizada e compartimentada da cultura. São, portanto, por vezes as camadas intelectuais que mais se insurgem contra o advento da *cultura de massas* homogeneizante e concorrente, simultaneamente, de uma *cultura cultivada* e de uma *cultura escolar* representando um conjunto patrimonial, histórica e culturalmente significativo.

Como referimos anteriormente o modelo cultural escolar aproxima-se da *cultura cultivada, promocional*, que tende a ser considerada superior e valorizada pela instituição escolar. Daí que exista uma certa cumplicidade entre algumas camadas intelectuais, defendendo uma concepção da cultura *normativo-aristocratizante* e os agentes escolares arreigados a uma tradição cultural baseada na difusão de um património ideológico-simbólico perfeitamente enraizado. Assim, são grupos que se apresentam como defensores de uma tradição cultural assente em determinados suportes, conteúdos, formas e linguagens opostas à nova cultura. Para uma análise mais aprofundada desta questão ver os seguintes artigos: E. Morin, "De la culturalanalyse à la politique culturelle", *Communications*, nº14, 1969; João Paulo Moreira, "Problemas da cultura de massas", *Revista crítica de ciências sociais*, nº 13, 1984 e, finalmente, G. Friedmann, "Culture pour les millions?", *Communications*, nº2, 1963 e "Enseignement et culture de masse", *Communications*, nº1, 1961

Podemos inserir esta questão do confronto entre a instituição escolar e a escola paralela, numa problemática mais global da educação nas sociedades modernas. Pois temos de reconhecer que as sociedades industriais são caracterizadas por uma multiplicidade de modelos culturais, sendo que a instituição escolar representa apenas um destes modelos, interligado com outros, numa relação de convergência ou atrito mais ou menos acentuado.

Assim sendo, e como sublinha Camilleri<sup>54</sup>, nas sociedades simples o processo educativo é um sistema total, abrangendo o conjunto da colectividade, em convergência num processo de transmissão de um património cultural único e consensual. A proliferação de sub-culturas, instituições e agentes culturais, que caracteriza as sociedades industriais, coloca problemas educativos que não se colocariam nas sociedades simples.

Consideramos, então, que a instituição escolar na sociedade moderna se encontra diante de diversos modelos culturais, agentes e instituições, constituindo fluxos diferenciados de transmissão e perpetuação cultural, ocupando tempos e espaços sociais bem demarcados. O fenómeno de emergência e consolidação da escola paralela, revela-se como mais um exemplo de implantação de um conjunto de agentes e entidades, ocupando uma posição privilegiada nos canais de difusão cultural, impondo um modelo cultural próprio, concorrendo, deste modo, com a instituição escolar.

Assim, face ao surgimento de novos circuitos de transmissão cultural, conquistando um espaço social de influência cada vez maior, a instituição escolar e o professor sentir-se-iam profundamente abalados. O professor enquanto representante de um determinado modelo moral e cultural, detentor do poder de transmissão e perpetuação desse património, sentir-se-ia directamente atingido pelo aparecimento da escola paralela<sup>55</sup>. Esta representaria a ameaça de desestruturação de uma determinada ordem social vigente, na qual o professor e a instituição escolar detinham o monopólio do saber, conhecimento e cultura legítimos e transmissíveis à nova geração.

---

<sup>54</sup> Ver C. Camilleri, *op. cit.*

<sup>55</sup> «Os docentes constatarem assim que o monopólio da transmissão cultural lhes escapa, e que os seus alunos se alimentam agora na fonte dos novos meios de comunicação de massa. Estes aparecem, pois, à escola sob a forma de um desafio que lhe será lançado e ao qual é quase impossível responder» L. Porcher, *Escola paralela, op. cit.*, pág. 22-23

A escola paralela surgia, portanto, como uma intromissão exterior face ao papel socialmente conferido à escola e à legitimidade cultural atribuída à instituição. Como refere Porcher, a este propósito: "a escola ocupa uma posição estratégica no interior dos circuitos de difusão cultural e, de certo modo, aparece (inclusive aos seus próprios olhos) como um verdadeiro *médium* cultural (...) Desde logo o aparecimento de outros circuitos culturais além da escola é sentido como um *despojamento*, mas sobretudo como um perigo (...). Para preservar a sua legitimidade cultural, a escola devia portanto excomungar a terceira cultura, uma vez que é esta que se difunde essencialmente através dos canais extra-escolares." <sup>56</sup>

A instituição escolar, durante muito tempo, representou o único lugar onde se difundiam as normas e valores da *verdadeira cultura*. Daí que a reacção negativa face à escola paralela fosse interpretada como a resposta natural e defensiva de uma instituição tradicionalmente vocacionada para a formação cultural.

Face ao prestígio social e monopólio ameaçados, criaram-se uma série de resistências psicológicas e sociológicas no seio de um grupo social que, personificadas na pessoa do professor, surgem como um conjunto de críticas dirigidas aos *media*.

Constituiu-se uma representação dos *media* enquanto vectores de uma civilização dirigida à produção e consumo de massa e a cultura de massas baseada na mediocridade, conformismo e *kitsch*. A dimensão estético-simbólica dos *mass-media* sempre foi menosprezada, por comparação com outras actividades e produtos considerados mais dignos e relevantes, porque representantes de um património estético-simbólico institucionalizado e socialmente reconhecido como válido.

É assim que face a uma *cultura culta*, consagrada pela escola, reflexo de uma formação cultural ordenada, criteriosa e elitista, surge a *cultura mosaico*, difundida por toda uma indústria cultural, favorecendo o acesso indiscriminado e a democratização do consumo cultural.

---

<sup>56</sup> L. Porcher, *op. cit.*, pág. 19-20

Para a instituição escolar o acesso ao saber e conhecimento implicam o esforço individual e uma certa ordem e disciplina de espírito que não são compatíveis com o ritmo e extensão da informação que, continuamente, é transmitida através dos meios de comunicação de massas. Daí que a dimensão utilitária e pedagógica dos *mass-media* também tenha sido frequentemente desconsiderada pela instituição escolar.

Os professores avaliam os conhecimentos e informações transmitidos pelos *media* como algo de insignificante face ao património constituído pelo saber escolar. O professor representa-se, ainda, como o detentor legítimo do saber socialmente válido e transmissível à jovem geração. Ora, essa legitimidade social é seguramente posta em causa, por um lado, com a institucionalização de novos canais difusores de informação e conhecimento e, por outro lado, com o aparecimento de um novo tipo de conhecimento.

As informações transmitidas representam uma nova concepção de saber, alicerçado na actualidade e na imagem, de fácil acesso e aquisição imediata. O saber transmitido pelos *media*, é um *saber em migalhas* (*savoir en miettes*), nas palavras de L. Porcher, saber espartilhado e efémero, saber que não é conforme aos *canons* do rigor e conhecimento científico. Consequentemente edificou-se, por parte da instituição escolar, uma representação da escola paralela enquanto promotora de uma mera ilusão de conhecimento.

Para além dos conteúdos e formas que constituem os produtos mediáticos, existe todo um conjunto de atitudes e valores que colidem entre a escola e a escola paralela. Como sublinha H. Dieuzeide, "à instituição escolar, fundada sobre os valores da ordem e técnica, de programa, de esforço e concentração pessoal, competição, vem opor-se uma comunicação de massa ao serviço da actualidade, pronta a reflectir a desordem do mundo e preparada para exaltar a facilidade e os valores hedonistas"<sup>57</sup>.

É assim que, como sublinharam diversos autores<sup>58</sup>, a confrontação estabelecida pelos professores entre a escola e a escola paralela, resida numa

---

<sup>57</sup> H. Dieuzeide, «Communication et éducation», *Perspectives*, Vol. X, nº1, 1980, pág. 47

<sup>58</sup> Ver por exemplo Claude Bremond, «Culture scolaire et culture de masse», *Communications*, nº2, 1963, Michel Souchon «Education et médias de masse: contradictions et convergences», in *l'éducation aux médias*, Unesco, 1984, H. Dieuzeide, *op. cit.*, entre outros autores e obras já anteriormente mencionados.

série de grandes oposições. É o valor do *esforço*, contrastando com o valor da *facilidade*; é a *libertação* por oposição à *alienação*; o *eterno* contra o *efémero*; o *verbal* por oposição ao *audio-visual*, ou o *elitismo* contrastando com a *vulgaridade*<sup>59</sup>.

No entanto, e como sugere Pinto em relação ao contexto português, esta atitude defensiva por parte dos professores é compreensível, pois se tivermos em conta que a explosão mediática ocorreu em Portugal basicamente nos últimos 20 anos, com consequentes alterações no domínio das relações sociais, estilos de vida, etc, temos de reconhecer que grande parte dos professores se depara com uma realidade relativamente diferente daquela que viveram. Isto é, "a grande maioria dos professores que hoje exercem a sua profissão no sistema educativo português nasceu e cresceu em quadros de vida substancialmente diferentes daqueles que constituem, hoje em dia, o mundo e as referências quotidianas dos alunos com quem trabalham"<sup>60</sup>.

Resumindo, todas as análises realizadas sobre esta matéria indicam que estamos perante uma relação de distanciamento e conflito mais ou menos acentuado entre a escola e a escola paralela, sendo esta última reconhecida pela primeira como uma instância concorrente e fundamentalmente nefasta para a jovem geração.

Convém, ainda, mencionar que a situação de confronto com a escola paralela dá-se num contexto de relativa crise dos modelos culturais e pedagógicos vigentes. Tem-se caracterizado a escola como uma instituição relativamente imóvel e tradicional, desadaptada face aos tempos modernos e à jovem geração. Desadaptação essa, que se pode interpretar, em primeiro lugar, pela recusa dos suportes e formas culturais modernas, profundamente incompreendidos pela escola e, em segundo lugar, pelo modo como as novas gerações se sentem cada vez mais afastadas e desmotivadas face aos valores e práticas escolares.

---

<sup>59</sup> É uma dicotomização de valores que, no essencial, corresponde às grandes oposições estabelecidas entre a *cultura de massas* e a *cultura cultivada* ou *promocional*.

<sup>60</sup> Manuel Pinto, «O currículo escolar e os *media* - Educar para um uso crítico dos meios de comunicação social» in Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*, Porto Editora, Porto, 1995, pág. 110

A crise da instituição escolar e a sua agudização ocorrem paralelamente com a difusão e institucionalização dos *media* enquanto instrumentos de um circuito de produção-difusão cultural das sociedades tecnicamente avançadas. A escola tende a perder, face a uma escola paralela que parece motivar cada vez mais as novas gerações. O que se traduz numa hegemonia da cultura de massas, largamente difundida e consumida pela nova geração, bem como a consolidação dos *media* como os principais canais dessa nova cultura.

Citando J. Lazar, existe "um desinteresse global, desvio completo da jovem geração de uma cultura clássica, desprezo nada escondido face a uma hierarquia de valores ditos eternos, e aborrecimento profundo face a um ensino que se tornou demasiado abstracto face aos seus olhos"<sup>61</sup>.

Este "desinteresse" é tanto mais sentido quanto se torna cada vez mais evidente que o desagrado experimentado pelas jovem geração se estende ao sistema escolar como um todo. Um desinteresse escolar que contrasta com a motivação e o prazer que se retira da "outra escola", dita paralela.

Esta desmotivação perante a instituição escolar encontra-se intimamente associada a uma crescente valorização por parte das novas gerações do tempo livre e da sua utilidade. Assim, o que está igualmente em causa é o facto de o tempo e espaço extra-escolares, libertos de constrangimentos e ocupados por actividades que possuem cada vez mais significado para os jovens, serem uma fonte de cada vez maiores investimentos económicos, afectivos e simbólicos, em contraste com a desvalorização do tempo e espaço escolares. Como sublinha Dumazedier é um conflito entre os *conteúdos do trabalho escolar imposto pela sociedade* com os *conteúdos do lazer escolhido* que os alunos escolhem com diversos fins, entre os quais a auto-formação<sup>62</sup>.

## 1.2 - A situação actual: confronto ou convergência ?

Se as análises inicialmente revelavam a tensão que se estabelecia entre a escola e os meios de comunicação de massas não sabemos até que ponto ainda existe, por parte da instituição escolar e dos professores, uma

---

<sup>61</sup> J. Lazar, *La télévision, mode d'emploi pour l'école*, Les Editions ESF, 1988, Paris, pág. 13

<sup>62</sup> Ver Dumazedier, *op. cit.* e o interessante artigo de Corridian, Hassenforder e Lesclbaum «Temps scolaire et temps de loisir», *Education permanente*, 78-79, 1985.

desvalorização tão acentuada da escola paralela<sup>63</sup>. Até porque, apesar de existirem determinados representações e estereótipos que continuam a "minar" a relação entre a escola e os *media*, deparamos actualmente com uma tendência cada vez mais acentuada para se defender a complementaridade entre as duas instituições. Existe toda uma disposição que tende a apontar para a necessidade de uma integração e apropriação por parte da instituição escolar do fenómeno da escola paralela.

O interesse pela utilidade pedagógica dos *mass-media* não é recente, diversos especialistas defenderam, desde muito cedo, o "encontro entre as paralelas". Este interesse correspondeu, inicialmente, ao entusiasmo com que as instituições educativas acolheram a possibilidade de instrumentalização de novos meios e materiais pedagógicos. Pois, como refere Souchon, "é preciso acrescentar que os *media* exercem uma espécie de fascínio sobre os professores. Cada vez que aparece um novo meio de comunicação as instituições escolares procuram ver se não se poderiam servir dele"<sup>64</sup>. No entanto esta é uma "abertura" que se fica essencialmente pela instrumentalização dos suportes comunicacionais, apropriados enquanto recursos utilitários para servirem um determinado modelo pedagógico.

Por outro lado, actualmente deparamos com uma série de iniciativas e intenções políticas procurando criar uma situação que permita uma maior integração dos *media* no universo escolar. Buscam uma maior aproximação e compreensão dos *media* na sociedade moderna, tirando partido das suas potencialidades pedagógicas. Daí que vejamos, com alguma insistência, os discursos dirigidos à intitulada *educação para os media*<sup>65</sup>.

Estes discursos, muitas vezes de carácter institucional, defendem uma aproximação da escola à escola paralela, apontando a instituição escolar como

---

<sup>63</sup> É necessário referir que poucos estudos empíricos têm sido realizados sobre esta questão. em Portugal a situação é ainda mais «obscura».

<sup>64</sup> M. Souchon, «Éducation et médias de masse: contradictions et convergences», in *l' éducation aux médias*, Unesco, 1984. pág. 375

<sup>65</sup> Embora não exista um modelo definido, um consenso generalizado quanto às formas de abordar e integrar os *media* na escola. À diversidade de orientações têm correspondido designações diferentes como seja a «alfabetização mediática», «iniciação à comunicação» ou «formação do consumidor crítico», entre outras. Ver para este efeito: Manuel Pinto(coord.), Alda Baleiras; António Santos; Sara Pereira. *Educação e comunicação social: desafios e propostas de acção*, Braga: CEFOPE da Universidade do Minho, 1993 e igualmente Manuel Pinto «O currículo escolar e os *media* - Educar para um uso crítico dos meios de comunicação social» in *Novas metodologias em educação*, Adalberto Dias Carvalho (org.), Porto Editora, Porto, 1995.



o local onde se poderia oferecer formalmente uma educação para os meios de comunicação. Esta teria como objectivo superar as limitações e constrangimentos induzidos pelo consumo dos *media*, através de uma educação que visasse a aquisição de instrumentos e conceitos que possibilitassem o estabelecimento de uma forma mais adequada de consumo e compreensão dos meios de comunicação.

Uma educação para os *media* seria "uma progressiva iniciação à compreensão da cultura e da vida social contemporâneas de que os *media* são simultaneamente expressão, veículo e agente. É o progressivo desenvolvimento de um olhar crítico sobre o modo como as crianças e os jovens utilizam, compreendem e se relacionam com os *media* e vão construindo a sua "autonomia crítica" no quotidiano. É a compreensão dos códigos e convenções através dos quais os significados são por eles apresentados"<sup>66</sup>.

A escola assumiria um papel de educador cultural ao definir a melhor forma de interpretar e compreender as instâncias mediáticas e os seus conteúdos

Em Portugal o interesse por esta questão começou apenas a ser visível a partir da segunda metade dos anos 80. Todavia, constatamos que não se tem desenvolvido de uma forma sistemática e coerente uma política de educação para os *media*, embora existam iniciativas nesse sentido de carácter mais ou menos institucional<sup>67</sup>.

Concluindo, que realidade encontramos hoje em Portugal? Que representações e atitudes podemos esperar por parte dos professores face a esta questão? Estaremos perante uma recusa radical, "fobia" dos *media* que caracterizou as reacções iniciais da instituição escolar ou, pelo contrário, estaremos na presença de uma maior abertura e integração dos *media*, uma compreensão e aceitação da diversidade cultural? São estas interrogações que podemos actualmente colocar, face à inexistência de estudos sistemáticos realizados sobre esta matéria em Portugal.

---

<sup>66</sup> Manuel Pinto(coord.). Alda Baleiras; António Santos; Sara Pereira, *Educação e comunicação social: desafios e propostas de acção*, Braga: CEFOPE da Universidade do Minho, 1993 pág 18

<sup>67</sup> Manuel Pinto nas obras já citadas faz uma análise da realidade e das trajectórias das diversas iniciativas promovidas em Portugal. Podemos concluir que as instâncias políticas não têm demonstrado um grande empenho por esta questão e são, por um lado, as escolas e os professores e, por outro lado, os próprios meios de comunicação a desenvolverem diversas iniciativas nesse sentido.

## 2 - Definição do objecto de estudo

Fizemos uma trajectória que permitiu ao leitor tomar conhecimento das orientações e dos problemas que nos guiaram na presente investigação. Parece-nos que ficou claro que construímos uma problemática alicerçada na questão do *alargamento do campo de socialização infantil*, procurando compreender a forma como as instituições tradicionais de socialização se situam face à institucionalização de novos agentes e formas de aprendizagem social.

Como observámos anteriormente, o aparecimento dos *media* veio introduzir alterações profundas no sistema instituído de socialização das jovens gerações. Contudo, as questões actuais não se inscrevem na problemática do aparecimento dos *media*, mas sim numa situação de implantação e enraizamento de todo um sistema mediático que faz parte da vida quotidiana, estabelecendo relações e processos sociais de consumo bem definidos.

Hoje, falamos essencialmente de uma situação de papéis estabelecidos, e de um fenómeno social profundamente enraizado no estilo de vida moderno. O caso da televisão é paradigmático. Esta existe em Portugal há já 40 anos, enquanto que os últimos 20 anos correspondem a uma situação de massificação e familiarização, o que quer dizer que hoje praticamente todos os núcleos familiares possuem um ou mais receptores televisivos. Isto significa que a geração dos 20-30 anos cresceu com a televisão, é uma geração que se encontra profundamente implicada na cultura da imagem, na partilha de um universo simbólico singular.

No entanto, e após uma breve passagem sobre as questões e os autores mais relevantes, chegamos à conclusão que várias interrogações se podem colocar no contexto actual da sociedade portuguesa. Daí que tenhamos investido num objecto de estudo que, apesar de não ser novo, tem sido pouco explorado, designadamente ao nível do estudo empírico.

Procuramos situar a forma como a instituição escolar concebe o papel da escola paralela perante a realidade social e escolar que se vive em Portugal.

Portanto, a nossa problemática assenta na forma como a instituição escolar se situa face à escola paralela. A escola é analisada a partir dos agentes de educação, que compõem a estrutura consciente e activa da instituição. O professor é por nós abordado enquanto reflexo de uma instituição a que pertence e à qual está profundamente ligado pelos papéis que cumpre, pelo quotidiano que vive e pelas normas e objectivos que lhe são impostos.

Decidimos circunscrever o nosso trabalho empírico exclusivamente sobre a escola do 1º ciclo do ensino básico o que, obviamente, tem consequências ao nível teórico e interpretativo. O trabalho em torno da escola do 1º ciclo (anterior escola primária), deve-se a várias razões que apresentamos resumidamente:

a) Por um lado, porque nos interessava particularmente a problemática em torno dos *media* e da infância, sendo já uma área de estudo em que possuíamos alguns conhecimentos. Este interesse deve-se, em primeiro lugar, ao facto de a escola paralela assumir particular importância neste grupo etário, afirmando-se como um dos campos de socialização mais influentes; em segundo lugar, porque é uma questão controversa, sendo motivo de polémica e possuindo uma grande visibilidade social.

b) Por outro lado, a escola do 1º ciclo surge como uma instituição educativa possuindo características singulares, que nos interessam tendo em conta a problemática a desenvolver:

Em primeiro lugar, apresenta-se como uma instituição de formação global, assumindo de uma forma mais ou menos explícita a sua vocação socializadora. Assim, é uma instituição que se preocupa com a formação social e psicológica dos alunos, com a transmissão de valores, normas e modelos de conduta. Deste modo, não é uma instância educativa com preocupações meramente instrumentais, de transmissão de saberes e desenvolvimento intelectual (que caracterizam, na sua essência, a escola de níveis superiores).

Em segundo lugar, a escola do 1º ciclo, possui uma característica, a nosso ver, importante para a problemática em causa. É o facto de existir uma situação de monodocência o que, na nossa opinião, facilita a relação interpessoal e o contacto estreito entre os intervenientes, possibilitando uma acção pedagógica total, envolvendo vários domínios educativos. Esta relação de monodocência, permite ao professor um conhecimento mais próximo da realidade dos alunos e do meio envolvente o que, naturalmente, gerará determinadas imagens, estereótipos, opiniões e expectativas face a uma realidade que lhes é chegada.

Por todas estas razões, julgámos ser o professor do 1º ciclo, aquele que terá uma visão mais próxima do fenómeno da escola paralela. O seu envolvimento directo e quotidiano com os mesmos alunos e uma mesma realidade social, facultar-lhe um acesso a determinadas facetas da realidade que, a professores de outros graus de ensino se encontram perfeitamente inacessíveis. É o seu interesse pela formação total da criança e o seu conhecimento do meio social e vivências particulares desta que irão engendrar determinadas representações sobre diversos objectos sociais, entre os quais, a escola paralela.

Resumindo, pretendemos captar os diferentes modos de perceber e interpretar o papel dos *media* na sociedade. Ou seja, debruçamo-nos sobre as *representações sociais*<sup>68</sup> constituídas pelos professores do 1º ciclo do ensino básico, sobre o fenómeno da escola paralela, enquanto instância de socialização da criança.

Definimos dois grandes vectores de orientação do questionamento para alcançar os nossos objectivos:

a) Em primeiro lugar, a escola paralela que será perspectivada a partir dos três domínios enunciados anteriormente. Tencionamos, neste caso, captar as representações constituídas pelos professores do 1º ciclo sobre o fenómeno de aprendizagem social que se dá através do consumo dos modernos meios de comunicação, particularmente os audio-visuais. Circunscrevemos a noção de

---

<sup>68</sup> O conceito de *representação social* será apresentado de forma detalhada mais adiante.

aprendizagem social a três níveis, a saber o nível ideológico-normativo, o informativo e, por último, o cultural. Esta questão, como é óbvio, deverá ser inserida em contextos mais vastos, procurando associar representações, atitudes ou práticas relevantes para a compreensão do objecto.

b) Em segundo lugar, tencionamos abordar as questões de contextualização do sistema escolar português, procurando captar determinadas representações sobre a escola, o professor ou os modelos pedagógicos. Tendo enveredado por uma análise compreensiva da realidade, tentando captar a lógica subjectiva dos actores, convinha construir um edifício conceptual e operacional suficientemente largo que nos permitisse compreender as diferentes lógicas e posicionamentos dos actores. Procurámos, então, captar as identidades sociais e culturais, os modelos pedagógicos dominantes, as percepções da realidade escolar que, de alguma forma, nos ajudassem a situar e compreender as questões da escola paralela no contexto português.

## **CAPÍTULO IV - UMA ABORDAGEM COMPREENSIVA**

Como afirmámos anteriormente, a nossa abordagem sociológica situa-se ao nível do actor social. A nossa investigação é centrada sobre o professor enquanto agente social, integrando uma rede de relações e vivências singulares, avaliando e interpretando quotidianamente o mundo envolvente.

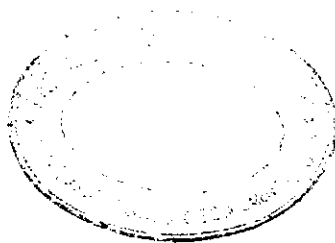
É o actor social, enquanto indivíduo que pensa, que elabora uma representação particular do mundo. É essa sua capacidade de, em conjunto com outros actores sociais, construir um universo de significação espelhando a forma como interpreta, avalia, imagina ou compreende uma determinada realidade, que nos interessa enquanto investigadores sociais.

Assim, procuramos enveredar por uma sociologia compreensiva, que julgamos mais de acordo com a nossa perspectiva teórica e objectivos de estudo. É uma abordagem compreensiva da realidade no sentido *weberiano* do termo, enquanto forma particular de interpretação dos factos sociais. Uma interpretação compreensiva da realidade social, ao tentar captar a realidade subjectivamente dotada de sentido para os actores sociais. É através do conceito de representação social e dos seus desenvolvimentos teóricos, que pretendemos fundamentar a nossa abordagem do social.

### **1 - Representação social enquanto construção social da realidade**

#### **1.1 - Breve contextualização do conceito**

A noção de representação social advém da recente popularidade que adquiriu nas ciências sociais a ideia de que a consciência individual é, em grande parte, um produto social e que, consequentemente, aos grupos sociais deveriam ser consignados atributos cognitivos.



Se, originalmente o conceito e teoria foram forjados no âmbito da psicologia social, o seu reconhecimento pela comunidade científica possibilitou o surgimento de inúmeros estudos e investigações nas mais variadas áreas das ciências sociais. Investigações em áreas como a psicologia, sociologia, história, antropologia, são realizadas tirando partido do carácter polissémico desta noção<sup>69</sup>.

O que permite a transversalidade e interdisciplinaridade da utilização do conceito, encontra-se no próprio facto da génese do conceito e teoria se situarem num *interface* entre o psicológico e o social, abarcando um todo complexo que poderá ser apropriado pelo investigador de acordo com a sua área de investigação e especialidade científica.

A noção de *representação colectiva* foi estudada inicialmente por Émile Durkheim no final do séc. XIX. Após ter sofrido um longo eclipse, este *conceito esquecido* de Durkheim é reabilitado em 1961 por S. Moscovici<sup>70</sup>, autor que é hoje reconhecido como o precursor da conceptualização teórica e empírica ligada às representações sociais.

Durkheim faz referência às representações colectivas essencialmente distintas e exteriores às representações individuais. Para este autor as representações colectivas são um produto do social, caracterizam-se pela sua exterioridade face ao individual, servem à coesão social e constituem fenómenos tão diversos como a religião, os mitos ou o senso comum. Durkheim pretende, portanto, afirmar a autonomia das representações colectivas relativamente às individuais, apresentando-as enquanto *factos sociais*, passíveis de estudo:

"Mas os estados de consciência colectiva são de uma natureza diferente da dos estados da consciência individual; são representações de outro tipo. A mentalidade dos grupos não é a dos particulares, tem as suas leis próprias. (...)

---

<sup>69</sup>Para uma bibliografia bastante completa sobre as várias abordagens das representações sociais, ver a recolha efectuada por Denise Jodelet e Jocelyne Ohana, in D. Jodelet (org.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

<sup>70</sup> Serge Moscovici. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961

O que as representações colectivas traduzem é a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objectos que o afectam"<sup>71</sup>.

No âmbito da sociologia este conceito permaneceu no esquecimento e é apenas com o aparecimento da *sociologia do conhecimento* que surgem as primeiras tendências para uma aproximação deste campo de análise sociológica.

Esta corrente sociológica pretendia ter em conta a *realidade socialmente construída* pelos indivíduos, a forma como o conhecimento dessa realidade se produz e reproduz, se interioriza e exterioriza na interacção humana. Podemos encontrar no *interaccionismo simbólico* de Berger e Luckmann posições e princípios teóricos que se encontram próximos da teorização subjacente à noção de representação social.

Segundo estes autores, a realidade social é uma construção socialmente significativa para os indivíduos, estabelecida no conjunto da comunicação e interacção social. Tomando por objecto de análise o quadro de referências do homem comum, a forma como este é elaborado e partilhado no conjunto da interacção quotidiana, Berger e Luckmann, estão apenas a designar a forma como se constroem e partilham as representações sociais. A *realidade*, nada mais é do que o conjunto de representações sociais forjadas socialmente, quadro de referências à acção individual:

"A vida quotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjectivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente. Como sociólogos tomamos essa realidade por objecto das nossas análises (...) O mundo da vida quotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjectivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na acção dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles"<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup>Emile Durkheim, *As regras do método sociológico*, Lisboa, Presença, 1987 (1ª ed. orig. 1895), pág. 17-18.

<sup>72</sup> P. Berger e T. Luckman, *op. cit.* pág. 35-36



Neste contexto, o senso comum, socialmente produzido e partilhado, adquire o estatuto de objecto de estudo privilegiado, passível de estudo por parte do investigador social.

A nossa abordagem da realidade social é tributária de toda uma corrente de investigação sociológica que toma por objecto das suas análises a consciência colectiva de uma sociedade ou grupo social.

É, portanto, toda uma perspectiva de interpretação sociológica da realidade que pretendemos assumir, estudando as representações sociais de um determinado grupo social. Assim, mais do que considerar a representação social enquanto um mero conceito, teremos de encarar esta questão tendo em conta todo um paradigma teórico que se encontra subjacente. É uma concepção do social que tem em conta uma *société pensante*, no sentido de Moscovici, pois "quando estudamos as representações sociais estudamos o homem, enquanto indivíduo que põe questões, procura respostas ou pensa e não apenas enquanto indivíduo que processa informação e age"<sup>73</sup>.

A teoria em torno das representações sociais é pois, uma forma particular de conceber a estrutura e dinâmica da consciência colectiva de uma sociedade, reflectindo sobre os mecanismos psicológicos e sociais presentes na constituição dessa mesma consciência colectiva. Ou seja, as representações sociais referem-se a um fenómeno comum a todas as sociedades, a produção de sentido.

## 1.2 - Definição de um conceito

Existem actualmente no meio científico múltiplas definições e apropriações do conceito, segundo os quadros de referência teóricos e a especialidade científica dos investigadores. No entanto, apesar da aparente diversidade, existem pressupostos conceptuais que estão na base da sua definição.

---

<sup>73</sup> Serge Moscovici, «the phenomenon of social representations» in Robert Farr e Serge Moscovici (eds) *Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, pág.15

Podemos afirmar que quando falamos de representações sociais, referimo-nos a um quadro de referências significante, socialmente construído a partir da interacção e comunicação humana, permitindo ao indivíduo orientar-se, definir, interpretar e agir face ao meio envolvente. Ou ainda, citando uma definição aceite consensualmente pela comunidade científica, a representação social "é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, possuindo um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social"<sup>74</sup>.

De modo a percebermos de uma forma mais clara o conceito, convém fazer um esforço analítico, destringendo os elementos que caracterizam o fenómeno representacional. Este pode definir-se como um processo socio-cognitivo através do qual um *sujeito social* (indivíduo, grupo, classe, etc) se reporta a um *objecto* (acontecimento, personagem, ideia, etc). O fenómeno representacional reflecte um esforço cognitivo do sujeito com o intuito de conhecer o objecto. Logo, toda a representação social é a representação de qualquer coisa (objecto) e de alguém (sujeito).

Desta forma, as representações sociais poderão ser abordadas de duas formas distintas: enquanto *produto/conteúdo* ou enquanto *processo* de elaboração e apropriação da realidade exterior.

Por *conteúdo* entendemos o conjunto de representações sociais construído pelo sujeito, ou seja, a reconstituição simbólica do objecto, constituída por imagens, opiniões, crenças, atitudes, etc. Devemos, no entanto, ter presente que não falamos de um quadro de referências estático, definitivamente cristalizado, as representações reflectem uma dinâmica muito especial e encontram-se em permanente mutação e re-elaboração.

Por *processo* devemos ter em conta o conjunto de processos sócio-cognitivos que interagem na elaboração, transformação ou reprodução das representações sociais. É neste processo dinâmico que se realiza a síntese entre o psicológico e o social, correspondendo à interacção contínua do indivíduo com o seu meio, tornando inseparável o *conteúdo* do *processo* representacional.

---

<sup>74</sup> Denise Jodelet, «Représentations sociales: un domaine en expansion», in Denise Jodelet (org.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, pág. 36.

### 1.3- A representação enquanto construção e expressão de um sujeito e de um conjunto social

De início surge uma inclinação, quase óbvia e compreensível, para definir representação social enquanto reflexo do mundo exterior. Esta forma, algo simplista, de caracterizar o conceito, poderia traduzir-se numa imagem errónea dos mecanismos e conteúdos que tratamos. Assim sendo, falaríamos apenas de reproduções mentais do mundo social, não conferindo aos condicionantes individuais e sociais um papel relevante na produção e transformação das representações.

No entanto, como constata D. Jodelet "A representação não é um puro reflexo do mundo exterior, um traço que é mecanicamente imprimido e encerrado no espírito. Não é a reprodução passiva de um exterior num interior, concebidos como radicalmente distintos. O que poderia fazer crer aliás certas utilizações da noção de imagem que implica a ideia de *cópia conforme*, espécie de *sensação mental*, *átomo cognitivo* (...) Isto implica que há sempre uma parte de actividade de construção e de re-construção no acto de representação (...)"<sup>75</sup>.

Teremos, portanto, de reconhecer que a constituição das representações sociais pressupõe uma actividade por parte do indivíduo com vista ao conhecimento da sua realidade envolvente. Essa actividade cognitiva não é neutra, pois as representações sociais exprimem o indivíduo a partir das suas características e vivências pessoais. É portanto uma *construção individual*, fruto das particularidades que distinguem os diversos actores sociais.

No entanto, temos de admitir que as vivências e história pessoal dos indivíduos são profundamente condicionadas pelo seu posicionamento social. Entramos aqui no campo da produção social das representações, ao considerar o sujeito enquanto actor social, elemento envolvido numa determinada *estrutura* ou *rede social*. Pois, como afirma Doise, "as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas

---

<sup>75</sup> Denise Jodelet, «Representation sociale: phénomènes, concept et théorie», in S. Moscovici (org.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1988, pág. 363-364

num conjunto de relações e organizam os processos simbólicos intervenientes nessas relações”<sup>76</sup>.

No sentido proposto, as representações são uma *construção social* na medida em que são organizadoras de relações simbólicas entre actores socialmente posicionados. Quer isto dizer que as representações sociais são forjadas socialmente, a partir de fenómenos de interacção e comunicação social. Pois, como sabemos, a actividade cognitiva dos indivíduos é regida por regulações sociais diversas, por relações normativamente orientadas pelos diversos contextos e posições sociais ocupadas:

“A pluralidade das clivagens socio-económicas e dos quadros de referência normativo-valorativos é enorme e pode ser desde logo associada à pluralidade de representações sobre um mesmo objecto, mediante o seu reflexo nas condições que afectam a emergência de uma representação social”<sup>77</sup>.

Ou seja, um mesmo objecto social é apreendido e avaliado de forma diferencial em função dos diversos actores, individuais e colectivos, e das constelações sociais em que estes se movem e posicionam.

Resumindo, podemos adiantar dois critérios para a definição de representação enquanto “social”:

Em primeiro lugar, a representação possui o atributo de social, na medida em que é *construída colectivamente* ao longo das comunicações e interacções quotidianas. É na dinâmica dos indivíduos socialmente situados, integrando grupos ou classes, agindo e comunicando, que se produzem as representações enquanto universos simbólicos. Os processos sócio-cognitivos a partir dos quais os indivíduos recriam a realidade, está profundamente dependente da rede de relações sociais que estes estabelecem.

É no conjunto da interacção humana que se objectivam as realidades sociais, que se transmitem e interiorizam ideias, imagens, representações,

---

<sup>76</sup>Willem Doise. «Les représentations sociales: définition d'un concept» in W. Doise e A. Palmonari (orgs) *L'étude des représentations sociales*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1986, pág. 85

<sup>77</sup> Jorge Vala, «Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social» in Maria Benedicta Monteiro e Jorge Vala. *Psicologia social*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1993, pág. 363

determinadas por normas e valores partilhados. Segundo esta perspectiva, um indivíduo é um ser social na medida em que integra um grupo ou classe, estabelece relações com os *seus* e os *outros*, definindo e exteriorizando a forma como pensa e compreende o mundo ao longo das relações quotidianas que mantém.

Em segundo lugar, podemos defender que uma representação é social na medida em que existe uma *partilha social das representações*, pois a pertença a um determinado grupo, classe ou estrutura social é um factor estruturador da percepção e orientação face ao meio.

Assim, se as representações sociais são elementos característicos e diferenciadores de universos sociais, teremos de pressupor que a identidade social dos indivíduos é afirmada e cristalizada em grande parte por um conjunto coerente de representações. Ou seja, a identidade social do indivíduo, não é definida unicamente em função da posição social que ocupa, dos papéis que desempenha ou dos grupos a que pertence mas, igualmente, do que daí decorre, das normas, valores, condutas e representações sociais particulares. Daí que as representações possam ser consideradas elementos definidores de identidades sociais, de relações de pertença e categorização social.

#### **1.4 - Funções das representações sociais**

Podemos atribuir várias funções às representações sociais, fruto da diversidade com que normalmente se interpreta e define o conceito. No entanto, referimos apenas as duas principais funções das representações, pois são estas que melhor nos ajudam a compreender o interesse deste conceito para a nossa problemática:

a) Em primeiro lugar, a representação social apresenta-se enquanto forma particular de conhecimento do mundo, socialmente elaborada e partilhada, o que nos remete para uma determinada compreensão e interpretação da realidade envolvente, para uma *organização significativa do real*.

Assim, a *função cognitiva* das representações diz respeito à forma como, através destas, se estabelece a mediação entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo. Enquanto fenómeno cognitivo as representações sociais permitem ao indivíduo construir a *realidade*, atribuindo um sentido aos objectos e acontecimentos sociais, constituindo um sistema de interpretação, orientação e compreensão do mundo exterior, tornando-o "não estranho", ou seja, "natural".

Convém não esquecer que os fenómenos cognitivos nos relegam para a mobilização de elementos avaliativos e afectivos, intimamente relacionados com o conhecimento da realidade social. Uma representação não é vazia de sentido, tem por base a interiorização de experiências, de práticas, de modelos de conduta e pensamento socialmente elaborado comportando implicações afectivas e normativas.

b) Em relação estreita com a *função cognitiva* das representações sociais, situa-se a *função de contextualização e orientação das condutas*, ou seja, guia para a acção individual. O quadro de referências constituído pelas representações é a base que permite ao indivíduo a plena integração no meio social que o circunda, permitindo-lhe interpretar, compreender a realidade e agir face a esta. Logo, a representação social implica uma preparação à acção, normativamente orientada pelo *conhecimento* que possuímos do mundo envolvente.

Como sublinha Jorge Vala: "tem-se acentuado, sobretudo, que as representações sociais constituem uma orientação para a acção na medida em que modelam e constituem os elementos do contexto em que um comportamento terá lugar. Ou seja, a acção envolve um sistema representacional, uma rede de representações que ligam o objecto e o seu contexto."<sup>78</sup>

No entanto, se existe uma relação estreita entre o domínio cognitivo de construção da realidade e o domínio comportamental, é difícil definir qual o sentido ou intensidade dessa relação. Pois, a partilha de um mesmo universo

---

<sup>78</sup> Jorge Vala. *op. cit.* pág. 366

representacional não implica, necessariamente, as mesmas atitudes e práticas por parte dos indivíduos.

## 2 - Representações dos professores

O conceito de representação social interessa-nos, na medida em que nos permite aceder à forma como um grupo social pensa a realidade que o circunda. Partindo do princípio que a um determinado grupo, colectividade ou classe social podemos consignar atributos cognitivos que definem a forma como este representa a realidade, podemos assumir que existe um sistema representacional constituído que designa a forma como os professores se reportam a certos objectos que lhes são socialmente significativos.

Assim, temos de observar os professores enquanto actores pertencentes a um *grupo social*, que se define unicamente a partir da sua condição profissional, do papel institucional. Desta forma, o mais correcto seria afirmar que nos encontramos na presença de um grupo sócio-profissional.

Logo, podemos pressupor que existe um universo simbólico engendrado colectivamente, na medida em que os actores pertencentes a esse campo social desfrutam de determinadas condições objectivas e subjectivas que, de alguma forma, os ligam entre si e os distinguem enquanto grupo singular. São essas condições objectivas, definidas pelo seu meio profissional, e subjectivas, definidas pelo seu papel social, objectivos e modelos, que os implicam numa mesma *dinâmica social*. É porque partilham práticas e quotidianos semelhantes, porque possuem objectivos e um mesmo papel social que os define enquanto *iguais*. É porque são sujeitos que se encontram numa situação de interacção social, em que se trocam impressões e se constroem reflexões, em que uma mesma realidade é pensada.

Podemos, deste modo, sustentar que existem representações sociais, construídas no âmbito das práticas, rotinas e interacções quotidianas, que caracterizam o universo simbólico e profissional dos professores. É essa

realidade, subjectivamente produzida e reproduzida no quotidiano profissional, que distingue a forma como os professores se situam perante determinados objectos socialmente significativos.

No entanto, não devemos enveredar por uma noção consensual do universo simbólico dos professores, não podemos conceber, à partida a existência de uma convergência absoluta nas representações sociais dos professores. É a partir dos diferentes *universos culturais e pedagógicos* dos indivíduos, que podemos considerar a existência de formas relativamente distintas de percepcionar os objectos.

Em primeiro lugar, é com base na realidade profissional de cada indivíduo que se constitui um *universo pedagógico*<sup>79</sup> que regula a forma como este se situa, compreende e orienta quotidianamente.

Podemos partir do pressuposto que são as realidades e vivências profissionais diversificadas, compondo universos pedagógicos distintos que, por sua vez, determinam a forma diferenciada como os indivíduos pensam a realidade escolar e social. Por um lado, os meios escolares são distintos segundo a implantação geográfica, dimensão, meio socio-cultural dos alunos, etc; por outro lado, existem diversas trajectórias e itinerários escolares, diferentes posicionamentos, empenhamentos e níveis hierárquicos, distinguindo os actores. São as inserções específicas no campo sócio-profissional e as vivências particulares que daí advêm, que modelam o universo pedagógico de cada professor.

Em segundo lugar, não poderemos considerar os professores unicamente enquanto indivíduos *condicionados* pelo contexto sócio-profissional. Estes são igualmente protagonistas sociais, enquanto actores socialmente situados fora do campo escolar. Como sublinha I. Berger "não deveríamos tomar mais seriamente em consideração o facto de que os professores não são somente *instrutores (instituteurs)* ou professores, dizendo de outra forma, indivíduos unidimensionais"<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Ver, para este efeito, Ana Benavente, *Escola, professoras e processos de mudança*, Livros horizonte, Lisboa, 1990, pág. 88

<sup>80</sup> Ida Berger «*Les instituteurs d'une génération à l'autre*», PUF, Paris, pág. 13



Ou seja, os professores são, igualmente, indivíduos singulares em função da sua história e vivência pessoais, são actores inseridos num tecido social mais amplo. Podemos dizer que, enquanto tal, estão sujeitos a contextos objectivos diferenciados e partilham um determinado *universo cultural*<sup>81</sup> com outros indivíduos.

São estes dois universos autónomos e profundamente implicados numa vivência pessoal que definem a realidade bipartida em que o professor se move, com papéis e estatutos diferentes, marcado por posicionamentos, itinerários e experiências específicas:

"Universo cultural e pedagógico significa assim um universo composto por valores e por hábitos, por saberes e saberes-fazer, por convicções e estereótipos, por imagens e representações, individuais e colectivas; construído em interacção com as condições materiais, culturais e ideológicos de um dado contexto, modela a visão do mundo e das coisas, dá sentido às acções de cada indivíduo"<sup>82</sup>.

Devemos assumir que as representações sociais do professor sobre a escola, o seu papel e função social ou sobre a escola paralela, se encontram, por um lado, dependentes dos contextos objectivos conhecidos, da realidade quotidiana, por outro lado, determinadas por um quadro ideológico e cultural mais global, em que circulam opiniões, valores e estereótipos.

Teremos, portanto, igualmente de ponderar sobre as condições subjectivas retratando um determinado contexto em que se produzem e reproduzem as representações sociais. Logo, a compreensão explicativa não se reduz à inferência a partir de dados e contextos objectivos que definem o actor social. O olhar sobre um objecto representado implica, necessariamente, a observação e compreensão de um sistema de representações que lhe está subjacente.

Em primeiro lugar, as representações sociais construídas pelos professores advêm de factores objectivos que condicionam e caracterizam a sua

---

<sup>81</sup> Ver Ana Benavente, *op. cit.* pág.88

<sup>82</sup> *Idem. Ibidem*

história pessoal. São, por um lado, as vivências profissionais e o contexto escolar em que se inserem e, por outro lado, as vivências extra-escolares e o contexto social em que os indivíduos se movem.

Em segundo lugar, podemos considerar os factores subjectivos enquanto *condições normativas* de emergência das representações<sup>83</sup>. Estão, por um lado, relacionadas com as *normas sociais gerais*, "conjunto de regras e tipos propostos pela sociedade como valores de referência. Tratar-se-á também tanto dos valores morais como dos modelos (...) Estas normas traduzem a existência de um certo consenso social"<sup>84</sup>. Por outro lado, estão relacionadas com as *normas escolares institucionais* "Elas reenviam essencialmente para *objectivos educativos* perseguidos pela instituição e às suas modalidades gerais de organização e funcionamento"<sup>85</sup>

### 3- Escola paralela enquanto objecto de representação

Para o estudo das representações sociais temos de considerar simultaneamente a presença de dois requisitos:

Em primeiro lugar, temos de enquadrar adequadamente o *sujeito social*. Procuramos verificar a existência de determinadas condições que nos permitam circunscrever a pertença dos indivíduos a um mesmo universo social, mais ou menos restrito. Essas condições, definidas anteriormente, existem, pelo que se pode pressupor a existência de um universo representacional, retratando a consciência colectiva do grupo.

Em segundo lugar, teremos de reconhecer que, no seu sentido mais elementar, a noção de representação social pressupõe a observação de um

---

<sup>83</sup> Ver para este efeito M. Gilly, *Maitre-élève, rôles institutionnels et représentations*, PUF, Paris, 1980. Autor que reflecte sobre as condições de emergência e estruturação das representações sociais do professor face ao aluno.

<sup>84</sup> M. Gilly, *op. cit.*, pág.44-45

<sup>85</sup> *Idem, Ibidem*

*objecto representado*. Como afirma D. Jodelet "representar ou representar-se, corresponde a um acto de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objecto. Este pode ser uma pessoa, uma coisa, um acontecimento material, físico ou social, um fenómeno natural, uma ideia, uma teoria, etc (...) Não há representação sem objecto"<sup>86</sup>

Temos, portanto, de reflectir sobre o estatuto do objecto procurando saber em que medida este poderá ser observado enquanto objecto representacional para o sujeito social que tratamos. Como tal, a abordagem do processo socio-cognitivo de apropriação e reconstituição da realidade, implica algumas considerações sobre a proximidade e significância dessa realidade para os indivíduos em causa.

Existem *condições de emergência das representações*, que exprimem a forma diferenciada como o objecto se apresenta aos indivíduos. Podemos destacar duas dessas condições, por um lado, a *acessibilidade*, por outro lado, a *focalização*. Estas determinam, na nossa opinião, a *significância social do objecto*, pois a acessibilidade implica a sua proximidade e grau de visibilidade social, enquanto que a focalização pressupõe a importância e atenção prestada ao objecto<sup>87</sup>.

Assim, existem realidades que estão mais próximas e acessíveis, que propiciam uma maior envolvimento do indivíduo e, como tal, são objecto uma apropriação cognitiva mais evidente. Por outro lado, existem realidades mais distantes, mesmo desconhecidas, sobre as quais não há possibilidade de constituição de representações.

É este jogo de condições de distanciamento/proximidade, implicação/não implicação, que determina a forma como o objecto se torna presente ao sujeito individual ou colectivo.

No que diz respeito aos professores observamos, em termos analíticos, dois sistemas de representações segundo o estatuto das "realidades" objecto de

---

<sup>86</sup> Denise Jodelet «Représentations sociales: un domaine en expansion», in D. Jodelet (org.) *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, pág.37

<sup>87</sup> Ver para este efeito S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976. e ainda Jorge Vala «Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social» in J. Vala, e M. B. Monteiro, *Psicologia social*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1993

representação. Estas realidades exprimem a forma diferenciada como se encontram implicadas nas vivências profissionais e interesses dos professores. Podemos apontar, por um lado, o universo escolar, por outro lado, o universo extra-escolar, enquanto focos vivenciais compostos por uma série de objectos sociais apropriados de forma mais ou menos evidente:

a) A realidade escolar é aquela que lhes está profissionalmente mais próxima, em que se encontram quotidianamente empenhados e que recriam de uma forma rotineira. É uma realidade que lhes é socialmente significativa e directamente acessível. Logo, defendemos que os professores constroem um sistema representacional que lhes permite compreender, interpretar essa realidade e agir em conformidade com essa visão construída.

É a elaboração de representações sobre a profissão docente, o aluno ou os objectivos escolares, que constitui o elemento mediador entre a realidade subjectiva do indivíduo e as suas práticas objectivas. Estas representações constituídas acerca do universo profissional visam justificar as práticas e conferir-lhes uma certa coerência, são portanto um elemento fundamental para assegurar o equilíbrio socio-cognitivo do indivíduo em relação com o seu meio mais imediato.

b) Podemos, igualmente, considerar a existência de um sistema representacional tendo por objecto a realidade exterior à instituição escolar.

Partindo dos factores anteriormente contemplados, como a acessibilidade e a focalização, podemos certamente acreditar na existência de alguns objectos socialmente significativos para os professores, ao estarem directa ou indirectamente envolvidos no universo escolar. Pois não é apenas a realidade escolar que se encontra implicada no universo profissional dos professores. Existe todo um conjunto de fenómenos sociais que, mais ou menos explicitamente, se encontra relacionado com o universo escolar, podendo mesmo condicionar fortemente este universo. O caso da família e do meio social de origem dos alunos é um exemplo de um objecto socialmente significativo e envolvido no universo escolar, motivando determinadas expectativas e práticas quotidianas dos professores.

Como tal, a existência de determinados fenómenos e situações sociais extra-escolares, envolvidos directa ou indirectamente no universo escolar, origina a existência, por mais ténue que seja, de opiniões, imagens, crenças e atitudes sobre esses mesmos fenómenos e situações. Como é óbvio, essa representação elaborada pelo professor depende, em grande parte, da acessibilidade aos fenómenos, bem como do interesse e atenção que lhes são prestados.

Consequentemente podemos supor que existem determinadas representações constituídas em torno do fenómeno da escola paralela na sociedade portuguesa. Defendemos que a escola paralela, embora não estando directamente implicada na realidade escolar imediata, é fonte de interesse para os professores:

a) Em primeiro lugar, porque a escola paralela é um fenómeno social que se encontra directa ou indirectamente envolvido na vida quotidiana de praticamente todos os indivíduos das sociedades modernas. O acesso aos *mass-media*, as práticas de consumo cultural e as vivências particulares que proporcionam, implicam um reconhecimento e avaliação dos *mass-media*.

b) Em segundo lugar, porque a escola paralela se encontra directamente associada ao crescimento e desenvolvimento das novas gerações, sendo um dos factores mais importantes na socialização das crianças e jovens. Tendo por objectivo a educação, formação da jovem geração, é perfeitamente natural que os professores possuam determinadas opiniões e crenças sobre formas paralelas de socialização das crianças.

A escola paralela é portadora de um modelo cultural, composto por um conjunto de conteúdos e formas simbólicas, normas, valores e imagens, veiculados de uma forma mais ou menos perceptível. Assim, partimos do princípio que os professores, enquanto representantes de um modelo pedagógico, possuindo uma determinada concepção do acto educativo, da formação e desenvolvimento da jovem geração, possuirão uma forma particular de interpretar e compreender um fenómeno que lhes é tão próximo.

Concluindo, temos motivos mais que suficientes para acreditar que a escola paralela é um objecto perfeitamente acessível e visível para os professores e que, conseqüentemente, será um objecto apropriado cognitivamente por estes, em função dos diversos contextos objectivos e subjectivos enunciados anteriormente.

---

---

**- PARTE II -**

**O ESTUDO EMPÍRICO**

---

---

## **CAPÍTULO V - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS**

Definido o objecto de estudo, de uma forma clara e concisa, foi posteriormente necessário delimitarmos a abordagem metodológica a empregar, que melhor respondesse às nossas necessidades de investigação.

A abordagem empírica do fenómeno necessita, na nossa opinião, de uma clara reflexão sobre os problemas e constrangimentos epistemológicos que suscitam as diversas metodologias de investigação. Logo, temos de considerar que a escolha de uma metodologia de investigação não é uma opção neutra e deve ser balizada conscientemente por parte do investigador. A adopção de uma determinada metodologia implica uma tomada de posição epistemologicamente fundamentada, pois as diversas técnicas de investigação pressupõem diferentes concepções de abordagem dos fenómenos sociais.

Após reflectirmos sobre as vantagens e desvantagens inerentes à escolha de uma metodologia quer quantitativa, quer qualitativa, decidimos enveredar por uma via de investigação que, embora não sendo original, poderia capitalizar as vantagens de ambas as abordagens reduzindo por sua vez as carências inerentes a cada uma delas.

A nosso ver, a desvantagem da escolha de uma única metodologia reside no facto de reduzir a abordagem do fenómeno social a uma determinada lógica sociologicamente limitada e reducionista, permitindo apenas ao investigador uma construção agrilhoadada pelos constrangimentos inerentes aos instrumentos utilizados. Decidimos tirar partido da maleabilidade do processo de investigação integrando duas lógicas distintas de apropriação do objecto, que se traduziram na utilização de dois instrumentos de observação em fases distintas do processo. Quando procuramos questionar a realidade social sobre diversas vertentes é imperativo diversificar os métodos e ferramentas de trabalho.

Esta lógica integrada da investigação social permite, na nossa opinião, superar os constrangimentos inerentes à utilização de uma única técnica de observação, pois possibilita-nos empregar o instrumento de observação adequado aos diferentes objectivos e fases da investigação.



Podemos, desta forma, caracterizar o processo em causa enquanto limitado por duas fases essenciais, com procedimentos diversos e lógicas de abordagem do social distintas. Assim, definimos dois instrumentos de observação que animaram duas fases da investigação cronologicamente distintas. No entanto, não perdemos de vista a lógica integrada da acção, sendo que, a complementaridade das abordagens foi sempre um dos pressupostos subjacentes à condução dos trabalhos.

## **1 - Primeira fase de investigação**

Esta primeira fase de investigação é caracterizada por uma abordagem metodológica de tipo qualitativo. São basicamente duas as razões que nos levaram a escolher uma metodologia qualitativa nesta fase:

Em primeiro lugar, um relativo desconhecimento do objecto pois, apesar fase exploratória realizada, a inexistência de investigações públicas sobre o tema de investigação não nos permitia ter uma base sólida de interrogação concreta do real. Como tal, foi considerado mais adequado empreendermos uma via metodológica que nos permitisse uma maior maleabilidade em termos de actividade exploratória. Pois as técnicas qualitativas proporcionam uma abordagem empírica dos fenómenos sociais com fins exploratórios e de aprofundamento, com uma relativa indefinição em termos de quadro teórico-conceptual.

Em segundo lugar, e tendo em conta a lógica integrada e complementar que presidiu à definição das duas fases de investigação, pretendemos utilizar uma metodologia que nos permitisse, por um lado, construir um quadro conceptual e teórico *a posteriori* com base na análise do material recolhido e, por outro lado, realizar uma análise em profundidade para posteriormente, através do quantitativo, procedermos a uma análise mais sistemática da realidade.

Pretendíamos, com esta primeira fase de investigação, realizar uma análise compreensiva suficientemente aprofundada de forma a poder

fundamentar solidamente a segunda fase de investigação de cariz quantitativo. Assim, procurámos levar o mais longe possível a lógica de abordagem compreensiva, que nos permitisse descrever analiticamente as representações sociais dos professores acerca do objecto social em causa.

Na segunda fase teríamos por objectivo uma sistematização da informação, com fins de verificação e validação do quadro teórico elaborado.

### **1.1 - Instrumento de observação: a entrevista**

O instrumento de observação que julgamos mais adequado aos objectivos por nós explicitados é a entrevista.

Consideramos a entrevista como o instrumento de observação que faculta informações mais ricas e com um nível de profundidade maior. Este é, com efeito, um instrumento que proporciona a emergência de informações mais espontâneas e com um conteúdo socio-afectivo mais profundo, permitindo-nos alcançar informações que não podíamos alcançar de outra forma.

Por outro lado, partimos do pressuposto que existe uma relação entre o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que este pode fornecer<sup>88</sup>. Pois o grau de liberdade deixado ao entrevistado reflecte-se na forma como este se envolve individualmente na problemática evocada, bem como na espontaneidade e densidade do discurso. Ou seja, quanto mais estruturado é o campo proposto ao entrevistado, quanto maior for o grau de constrangimento imposto pelo entrevistador, mais superficial, estereotipada e racional é a informação prestada.

Um dos requisitos fundamentais para a constituição de um material apropriado aos nossos objectivos passava pela produção de uma situação de entrevista em que o nosso interlocutor se pudesse exprimir, o mais possível, "à sua maneira", explicitando os contornos e formas de abordagem do fenómeno em causa. Só assim se poderia constituir um material rico e denso em termos de significação, ao darmos oportunidade ao entrevistado para "fazer entrar no

---

<sup>88</sup> Ver G. Michelat «Sur l' utilisation de l'entretien non directif en sociologie» Revue Française de Sociologie, XVI, 1975, pág.231

material" o sistema lógico-simbólico que permite situar-se face ao fenómeno em causa.

Considerámos ser a *entrevista aprofundada semi-directiva* a técnica de observação mais adequada às nossas necessidades e objectivos do momento.

Escolhemos a entrevista semi-dirigida porque confere um grau de liberdade bastante elevado ao entrevistado deixando, no entanto, ao entrevistador o papel de delimitação dos temas abordados. Desta forma e embora limitando o campo de produção do discurso a determinados temas, este tipo de entrevista deixa uma margem de liberdade suficientemente larga para o entrevistado se manifestar sem qualquer tipo de constrangimentos.

As entrevistas foram realizadas sem nenhum guião pré-estabelecido, apenas determinados temas, "entradas", que limitavam o discurso dos professores aos contornos temáticos que nos interessavam. Tivemos por intenção imprimir na entrevista a menor directividade possível, o que originou que algumas destas entrevistas fossem recusadas para a constituição do *corpus* de informação por tratarem de temas bastante afastados da nossa problemática.

Uma questão importante que se deve colocar é a do estatuto epistemológico do discurso. O discurso produzido pelos entrevistados afirma-se, nesta fase da investigação, como o principal material de observação a partir do qual pretendemos captar as representações sociais. Assim, partimos do princípio que os indivíduos ao produzirem um determinado discurso, por referência a um determinado objecto, estão a revelar um conjunto de representações sociais construídas, por vezes de uma forma não consciente. Desde logo, esta última afirmação suscita duas questões importantes:

Por um lado, o facto de concebermos o discurso individual enquanto produção social, uma forma de expressão e manifestação do indivíduo socialmente situado. O discurso é, assim, considerado uma manifestação de sentido individual que nos remete para um determinado modelo cultural, para um determinado sistema lógico-simbólico socialmente partilhado. Pois, como sublinha G. Michelat, "a partir do discurso das pessoas entrevistadas que exprime a sua relação com o objecto social do qual pedimos que fale, o nosso

objectivo é de passar por aquilo que há de mais psicológico, de mais individual, de mais afectivo, para alcançar aquilo que é mais sociológico, aquilo que é cultural"<sup>89</sup>.

Por outro lado, o facto de considerarmos que a lógica natural e espontânea de um discurso obedece a um quadro de referências social, a modelos culturais que regem, de uma forma não consciente, a organização e produção lógica da argumentação dos indivíduos. Logo, procuramos a partir dos discursos produzidos captar a forma inconsciente, não manifesta, pela qual os indivíduos compreendem, interpretam e se situam face à realidade social.

No entanto, não seremos ingénuos ao ponto de presumir que o discurso torna presente, de uma forma objectiva, todo um sistema de significações que orienta a percepção e acção do indivíduo face à realidade social.

Pois, em primeiro lugar, teremos de ter em conta que a entrevista é uma situação artificialmente criada pelo investigador, em que o entrevistado se expõe diferencialmente segundo as suas representações, motivações e expectativas face ao tema abordado e à situação de entrevista em que se encontra. Ou seja, a situação artificialmente criada, só permite uma determinada exposição por parte do entrevistado, mais ou menos controlada por este, de uma forma consciente ou inconsciente. Não acreditamos, portanto, na situação de entrevista enquanto facultadora de uma "abertura" total, uma manifestação transparente do indivíduo.

Em segundo lugar, temos de admitir que não existem instrumentos metodológicos suficientemente apurados que tornem inteligível ao investigador, de uma forma clara e objectiva, essa lógica inconsciente que anima o actor social. Todavia, o que é facto é que os métodos de abordagem qualitativa, e mais precisamente a utilização da entrevista, permitem aceder com mais facilidade ao domínio das percepções, normas e valores, dos sistemas simbólico-normativos dos indivíduos e grupos sociais.

Em relação à definição da quantidade de unidades de observação, a dimensão demonstra ser um factor pouco relevante face à metodologia e

---

<sup>89</sup> G. Michelat *op. cit.* pág. 233

objectivos por nós traçados. Pois o que se deseja e revela fundamental para uma análise qualitativa do material discursivo é a profundidade e exaustividade da análise, ora quanto maior for a quantidade de unidades observáveis mais superficial será a análise realizada. Portanto, em termos de operacionalidade, uma quantidade reduzida de unidades de observação revela-se como a melhor solução.

Por outro lado, em termos de objectivos, o que se pretende é a reconstrução de modelos, de sistemas de representação, a prioridade vai para a compreensão interpretativa destes modelos e não a sua quantificação e representatividade estatística.

Como sublinham Ghiglione e Matalon "Quando utilizamos métodos não estandardizados, entrevistas não directivas ou entrevistas estruturadas, é inútil inquirir um grande número de pessoas (...) O que é importante é assegurarmos da variedade das pessoas inquiridas e confirmar que nenhuma situação importante para o problema tratado foi omitida aquando da selecção dos indivíduos"<sup>90</sup>

Com base nos pressupostos explicitados, decidimos realizar entrevistas aprofundadas, cuja duração normalmente se situou entre uma hora e meia e meia de entrevista.

As entrevistas foram efectuadas a professores e alguns directores do ensino básico do 1º ciclo e decorreram nos estabelecimentos de ensino durante e após o horário lectivo.

Decidimos efectuar entrevistas em escolas de meios urbanos e rurais. Os entrevistados foram seleccionados tendo presente critérios que nos permitissem reflectir, na medida do possível, a heterogeneidade do corpo docente (sexo, idade, tempo de profissionalização, etc).

Num primeiro momento realizámos 20 entrevistas no Distrito de Lisboa, considerando-as significativas enquanto escolas de um grande centro urbano. Por outro lado, 11 entrevistas foram dispersas por dois concelhos do Baixo Alentejo, que definimos enquanto zonas rurais segundo determinados critérios

---

<sup>90</sup> M. Ghiglione e B. Mantalon, *O inquérito: teoria e prática*, Celta Editora, Oeiras, 1992, pág. 60-61

(densidade populacional, acesso a centros urbanos, actividade económica da região, etc). Vejamos o quadro representando os concelhos e o número de entrevistas realizadas:

Quadro nº 1 - Entrevistas realizadas:

concelhos	número de entrevistas	%
Lisboa	13	41.9
Loures	4	12.9
Oeiras	3	9.7
Vidigueira	4	12.9
Mértola	7	22.6
<b>total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Foram realizadas 31 entrevistas aprofundadas. Destas seleccionámos um conjunto de 25 entrevistas (80%), com base na pertinência e riqueza da informação prestada pelos entrevistados.

A constituição do *corpus* de informação não teve por base o conjunto de entrevistas realizadas, pois decidimos recusar entrevistas que se afastassem muito dos temas abordados, de forma a que não se construísse um material incoerente e pouco operacional. O critério de apuramento das entrevistas teve unicamente por base esta consideração.

As entrevistas seleccionadas foram integralmente transcritas e dactilografadas, o que se traduziu num conjunto de aproximadamente 400 páginas que constituem o nosso *corpus* de informação.

## **1.2 - Análise de dados qualitativos - *análise de conteúdo estrutural***

Face à decisão da utilização de um determinado instrumento de recolha de informação, neste caso a entrevista semi-directiva, foi posteriormente necessário precisar a técnica de análise de informação que melhor se adaptasse ao material disponível, bem como às nossas preocupações analíticas.

A análise de conteúdo é a técnica de análise de dados adequada ao tratamento de material linguístico. Esta permite decompor e tratar a informação disponível segundo determinados procedimentos sistemáticos e objectivos com vista à descrição do conteúdo das mensagens linguísticas. Como tal, a análise de conteúdo visa alcançar o conteúdo não manifesto que se encontra no suporte linguístico constituído pelo conjunto dos discursos.

A análise de conteúdo para a presente investigação possui, essencialmente, uma função heurística<sup>91</sup>, pois tencionámos, acima de tudo, utilizar esta técnica tirando partido das possibilidades exploratórias que proporciona. Assim, longe de querermos testar determinadas hipóteses, tentámos explorar sem qualquer tipo de constrangimento o material disponível tendo em vista uma abertura e consolidação de várias e diferentes pistas de análise do objecto de investigação.

Por outro lado, a análise de conteúdo situou-se, essencialmente, ao nível descritivo dos conteúdos da mensagem. Uma descrição que nos possibilitasse situar os quadros de referência simbólico-normativos que orientaram a produção do discurso dos entrevistados.

Assim, foram essencialmente preocupações de carácter exploratório-descritivo que nos guiaram na prática de análise de conteúdo.

Sendo o material recolhido um material linguístico, limitámo-nos apenas a decidir qual o tipo de análise a utilizar. A escolha dos instrumentos de tratamento de texto não é uma preocupação menor, pois a análise de conteúdo

---

<sup>91</sup> Como refere Bardin, a análise de conteúdo possui «uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta», L. Bardin, *Análise de conteúdo*, Edições 70, Lisboa, pág.30

não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas de tratamento de informação, cada uma com as suas especificidades e objectivos bem delimitados. Deste modo, foi necessário precisar a técnica de análise de conteúdo mais coerente com os nossos propósitos de investigação.

Podemos distinguir, à partida, dois tipos distintos de análise de conteúdo, segundo a lógica que lhes está subjacente, bem como dos procedimentos aplicados no tratamento da informação. Assim, existem as técnicas de tipo quantitativo que se opõem às análises de tipo qualitativo. As primeiras devem servir objectivos predominantemente descritivos e classificatórios a partir da quantificação de determinadas categorias construídas pelo investigador. Este tipo de análise pretende alcançar o conteúdo implícito dos discursos a partir de processos de quantificação do material discursivo manifesto. As análises de tipo qualitativo e mais precisamente a *análise estrutural de conteúdo*, visam o implícito através de procedimentos de estruturação descritiva do conteúdo não manifesto da mensagem.

Normalmente as análises quantitativas são as mais usuais, pois remetem normalmente para uma legitimação científica do carácter formal e rigoroso do quantitativo, enquanto que as técnicas qualitativas são geralmente ignoradas. No entanto, como afirma J. Vala acerca das técnicas de análise de conteúdo: "a quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação qualitativa. O rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade que se procura."<sup>92</sup>

Escolhemos uma técnica de análise de tipo qualitativo, a *análise estrutural* por ser aquela que melhor correspondia aos nossos interesses.

A análise estrutural tem por origem o desenvolvimento da linguística estrutural e, particularmente, os trabalhos de A. Greimas<sup>93</sup>, tendo sido apropriada e desenvolvida no âmbito da sociologia e antropologia enquanto técnica de análise de dados.

Foi desenvolvida paralelamente com uma forma de abordagem do social que lhe era complementar, tornando-se um instrumento conceptualmente

---

<sup>92</sup> Jorge Vala, «A análise de conteúdo» in *Metodologia das Ciências Sociais*, J. Madureira Pinto e A. Santos Silva, (org.) Edições Afrontamento, Porto, 1990, pág. 103

<sup>93</sup> Ver particularmente a sua obra *Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1966



importante para a fundamentação empírica de um quadro teórico delimitado. Daí que tenhamos de observar a análise estrutural enquanto um método e simultaneamente um quadro teórico, uma forma particular de conceber o social que é constituída pelo seu aparelho teórico e empírico. Não é, portanto, uma técnica neutra (como a maioria das técnicas de análise de conteúdo que se pretendem neutras ou destituídas de qualquer vertente teórico-conceitual que as fundamente enquanto formas particulares de compreensão da realidade) mas uma técnica que implica a limitação e explicitação de determinados pressupostos teóricos que se encontram subjacentes. Ruquoi afirma mesmo estarmos na presença de um paradigma, uma forma concreta de interpretar e questionar o social<sup>94</sup>.

Esta abordagem do social parte da noção de cultura enquanto produto de sistemas simbólicos de interpretação da realidade. A cultura remete para esquemas de pensamento e acção através dos quais os indivíduos e grupos classificam a experiência social quotidiana.

É este sistema de sentido produzido e reproduzido continuamente e interactivamente entre o indivíduo ou grupo e o seu meio, que a análise estrutural (enquanto procedimento técnico e formulação teórica) pretende descrever e interpretar. Os *modelos culturais* seriam assim "gêneros diferentes de sistemas de sentido socialmente produzidos"<sup>95</sup>, modelo significando tipo específico de sistema simbólico partilhado por um conjunto de indivíduos socialmente situado. Os modelos culturais não são meramente um fenómeno cognitivo, mas possuem igualmente uma função normativa e comportamental, pois estruturam e orientam a percepção mas igualmente o comportamento dos actores. São, portanto, regras de leitura e de composição do real, continuamente produzidas e reproduzidas na actividade quotidiana da colectividade.

Ora é este sistema simbólico, *modelo cultural* que, segundo os teóricos da análise estrutural, se encontra presente na relação dos indivíduos com a

---

<sup>94</sup> D. Ruquoi, «Les principes et procédés méthodologiques de l'analyse structurale» in J.Remy e D. Ruquoi (org) *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Fac. Univ. St. Louis, 1990, pág.95

<sup>95</sup> J-P Hiernaux, *Analyse structurale de contenus et modeles cultureles*, documento apresentado pelo autor no âmbito do mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa na F.C.S.H, UNL, 1994, pág. 6

realidade social, nas diferentes formas de exteriorização e afirmação social, como tal, nas suas produções culturalmente significativas. Essas produções socialmente partilhadas são portadoras de um determinado modelo cultural, sendo a comunicação uma óbvia manifestação desses modelos.

Neste contexto, os discursos enquanto produto socialmente significativo são manifestações de conteúdo, suportes retóricos de um determinado sistema de sentido ou modelo cultural. É este o estatuto epistemológico do discurso para a análise estrutural:

"Assim, a análise interessa-se pelos *conteúdos* - sistemas de sentido que se destacam dos diversos materiais concretos - enquanto testemunhos de estruturas pré-existentes na mente do sujeito, os quais *produzem* a forma dos materiais. É porque a problematização assume que os sistemas de sentido enraizados no sujeito estruturam a forma dos materiais que podemos assumir que a observação da forma dos materiais nos orienta para o sistema de sentido interiorizado"<sup>96</sup>

A análise de conteúdo estrutural tem, portanto, por objectivo fazer emergir e descrever os conteúdos a partir das suas manifestações explícitas, neste caso os discursos das entrevistas. Esta distinção entre conteúdos e manifestações destes mesmos conteúdos é importante pois, segundo J. Remy, trata-se de destacar a lógica implícita que se encontra subjacente à lógica explícita da retórica<sup>97</sup>.

A análise estrutural pareceu-nos ser aquela que mais adequadamente correspondia às necessidades de estudo das representações sociais. Podemos destacar a aproximação e complementaridade da nossa abordagem do social, incidindo sobre a análise do sistema de percepção socialmente construído e partilhado pelos professores e a abordagem daqueles que partilham a análise estrutural enquanto fundamento teórico-metodológico de apropriação e compreensão do real.

---

<sup>96</sup> J-P Hiernaux *op. cit.* pág. 5

<sup>97</sup> J. Remy, «L'analyse structurale et la symbolique social» in J.Remy e D. Ruquoi (org) *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Fac. Univ. St. Louis, 1990 pág.113

Os teóricos deste tipo de análise defendem a existência de determinados esquemas, uma estrutura lógico-simbólica que é necessário destacar no discurso. É a reconstrução dessa estrutura implícita que cabe ao investigador social, sendo esta a técnica mais adequada para a sua identificação e descrição.

Ou seja, o sistema de percepção dos indivíduos espelha uma determinada estrutura lógica que se pode reproduzir num plano estruturado de combinações entre códigos. O plano de relações entre códigos é um sistema de manifestação de sentido do indivíduo que o produz. Logo, a partir da reconstrução da estrutura semântica (dos códigos que a compõem e da relação entre si), podemos alcançar o sistema de sentido que esteve subjacente à sua produção.

O propósito da análise é assim, numa primeira fase, descrever e reconstruir as unidades elementares que organizam a percepção do indivíduo para, numa segunda fase, compreender, relacionando-as com as condições sociais que presidem à sua existência, à sua produção, à sua persistência ou transformação.

Convém adiantarmos, de uma forma resumida, os princípios e procedimentos metodológicos que compõem este tipo de análise de conteúdo.

Através da análise de conteúdo procede-se a uma reconstrução do texto com base numa técnica inspirada pela linguística estrutural de A. Greimas. Na perspectiva estruturalista trata-se de evidenciar num determinado texto uma estrutura, ou seja, um conjunto organizado de elementos que não têm sentido em si mesmos, mas que adquirem forma e conteúdo em relação com outros elementos. A estrutura é uma combinação “inteligente” de elementos, ou seja, de *códigos*.

O discurso é constituído por uma série de indicadores linguísticos que servem de base à construção de códigos. Estes últimos são unidades mínimas de sentido, construídas com base nos indicadores linguísticos manifestos no texto. São estes códigos que, num sistema de relações complexo, organizam a estrutura elementar do discurso que é necessário desvendar. Os códigos são independentes das unidades linguísticas, podem ser palavras, sequências de palavras, verbos, adjetivos, que actuam de um modo explícito no sentido do discurso.

Por si só um código não tem significado, ao nível mais elementar a estrutura supõe, pelo menos, dois códigos e uma relação binária. Assim, um código só adquire sentido através da combinação que institui com outro código.

Para dar um exemplo de Ruquoi<sup>98</sup> o código referente ao "bem" só ganha sentido se a noção de "mal" se encontra presente no discurso. Os dois termos só adquirem significado da oposição que se estabelece entre estes, sendo que um termo se define pelo oposto do outro. Assim a noção de "bem" retrata apenas o inverso do código de "mal" e do que este representa enquanto valor, conceito ou imagem para o indivíduo que o expressou.

Esta concepção binária aplica-se aos procedimentos da análise estrutural bem como a uma concepção do sistema de percepção do actor social<sup>99</sup>.

A primeira relação que se pode registar entre dois códigos é uma relação de *oposição/disjunção*. Assim, ao nível mais rudimentar, uma significação só surge a partir da oposição de dois termos. Os códigos podem estabelecer entre si uma relação de oposição se fizerem parte de um mesmo eixo semântico (a uma mesma totalidade). Desta forma, dois termos só podem ser comparados ou distinguidos se pertencerem a um mesmo eixo semântico que explicita o conteúdo da relação que os constitui como termos especificamente opostos. Por exemplo, num determinado texto o código "homem" define-se pelo seu inverso "mulher" num eixo semântico referente ao "sexo". Desta forma, um código *A* ganha forma a partir do inverso da significação do seu oposto *B*, num mesmo eixo semântico *Y*:

(Y) "Sexo"  
(A) Homem                    /                    (B) Mulher

Tudo é retirado dos materiais analisados, os códigos são construídos partindo dos termos expostos no texto. A construção de uma relação de

---

<sup>98</sup> D. Ruquoi, *op. cit.*, pág. 96

<sup>99</sup> J-P. Hiernaux, *La conception binaire du réel*, intervenção no colóquio «La conception binaire du réel - une mise en question à partir de la confrontation de cultures», Louvain-la-neuve, 1992

disjunção só aparece com base na definição de um termo e das suas propriedades explicitadas pelo locutor/entrevistado.

Por outro lado, os códigos podem determinar outro tipo de relação, a de *associação/conjunção*, quando um determinado termo num discurso se encontra associado a outro. Assim, os códigos associados funcionam como atributos ou qualificações recíprocas, formando um universo de significações coerente e interdependente. Desta forma constitui-se um universo de códigos análogos, de significação associada e complementar, por oposição a um outro universo de códigos de significação inversa. Por exemplo, o código "homem" pode encontrar-se em explícita conexão com os códigos "força" e "autoridade", o que institui um universo de significação que, por conseguinte, se opõe ao universo composto por "mulher", e os códigos de "fraqueza" e "não autoridade". Logo, constroem-se vários universos opostos que nos permitem aceder a lógica binária de concepção do real por parte do indivíduo:

(Y) "Sexo"	=	(A) Homem	/	(B) Mulher
(X) "Poder físico"	=	(A') Força	/	(B') Fraqueza
(W) "Relação de autoridade"	=	(A'') Autoridade	/	(B'') Não autoridade

Desta forma, elaboram-se gráficos através dos quais se formaliza visualmente o sistema de significações ou a estrutura de conteúdos presente no discurso analisado. A partir da descrição dos códigos e das suas relações podemos desvendar a estrutura lógico-simbólica que orienta a produção do texto, permitindo-nos destacar o sistema de representações que orienta o sujeito por referência a um objecto determinado.

Os códigos podem posteriormente ser agregados através de procedimentos de *condensação descritiva*, a partir dos quais se eleva o grau de abstracção da análise. Desta forma, podem-se agregar códigos associados que

apresentam semelhanças ao nível do eixo semântico. Por exemplo, os códigos associados "músculo" e "força" podem ser condensados num único código, "poder físico". Partindo de procedimentos de condensação descritiva podemos elevar o grau de abstracção da análise o que é operacionalmente necessário e permite realizar uma análise mais global dos sistemas de conteúdo.

A informação foi tratada de duas formas distintas. Foram efectuadas análises *verticais* e *horizontais* ao conjunto do *corpus* de informação<sup>100</sup>. A análise vertical compreendeu uma análise realizada isoladamente às diversas unidades de observação, neste caso a cada entrevista. A análise horizontal foi realizada em torno de temas por nós construídos com base no *corpus* de informação disponível.

Pretendemos fazer convergir as duas formas de abordagem do material, de forma a podermos tirar partido das suas potencialidades. Por um lado, através de uma análise entrevista a entrevista o que possibilitou uma análise comparativa entre as diversas unidades de observação e, por outro lado, isolando os temas o que nos permitiu analisá-los enquanto elementos significativos em si mesmos.

Um dos problemas epistemológicos que se coloca com mais acuidade na questão da análise de conteúdo é o problema da agregação<sup>101</sup>. Pois face à análise realizada atomisticamente (seja entrevista a entrevista ou tema a tema) é necessário elaborar um discurso de síntese que permita abarcar, simultaneamente, a consensualidade e a diversidade do conteúdo. Como é óbvio, este processo de agregação depende do investigador e da sua capacidade para destriçar o que é socialmente significativo enquanto elemento de consensualidade ou diversidade. Deste modo, uma determinada tendência pode surgir acentuada pelos procedimentos técnicos utilizados de uma forma consciente ou inconsciente.

Assim, depende do investigador o grau de abstracção com que trabalha as estruturas e os modelos estruturais, dependendo daí o grau de consensualidade que estes apresentam <sup>102</sup>. No entanto, como é óbvio, a

---

<sup>100</sup> Ver para este efeito a distinção sublinhada por M. Ghiglione e B. Mantalon, *op. cit.*, pág.245

<sup>101</sup> *Idem, Ibidem*

<sup>102</sup> Pressupondo que quanto maior o grau de abstracção maior a tendência para a consensualidade.

construção de modelos culturais globais, pressupõe sempre a redução dos discursos individuais (modelos individuais) à constituição dos discursos partilhados (modelos colectivos).

## **2 - Segunda fase de investigação**

Como observámos anteriormente, esta segunda etapa de investigação é a consequência lógica de uma primeira abordagem empírica da realidade. Esta fase teria basicamente por objectivo complementar a informação obtida na primeira fase, permitindo-nos criar um quadro conceptual mais rico e rigoroso.

Partindo das hipóteses levantadas a partir da análise das entrevistas, construímos um modelo de análise de modo a confrontar o real com as interrogações que no momento se colocavam.

### **2.1 - Instrumento de observação: O questionário**

O instrumento de observação escolhido para esta segunda fase foi o questionário. Optámos por realizar um *questionário auto-administrado* que, dada dimensão e dispersão geográfica da amostra, se revelava o único instrumento de observação adequado.

O inquérito foi previamente testado a partir da realização de *pré-testes* aplicados em escolas do distrito de Lisboa. Estes permitiram-nos avaliar a adequação das questões e a compreensão destas por parte dos professores. Após os testes procedemos à re-elaboração de algumas questões e blocos do inquérito que se revelaram desadequados.

Definido o instrumento de observação, colocava-se o problema da definição da amostra. A amostra resultou, por um lado, de uma constatação das limitações que se impõem a uma investigação deste tipo, por outro lado, dos

objectivos que pretendíamos alcançar nesta fase de investigação. Assim, digamos que tivemos de conciliar e ajustar os nossos objectivos às limitações inerentes ao processo de investigação.

Em termos de objectivos tencionámos, com o inquérito, estudar componentes não estritamente representativas, mas características da população. Foi tendo em conta essa orientação que definimos os procedimentos de selecção da amostra.

Tivemos em especial atenção a variável relativa ao meio socio-geográfico, pelo que julgámos essencial ter uma amostra que captasse a diversidade a esse nível. Satisfeita a primeira imposição da diversidade socio-geográfica da amostra, o segundo processo de selecção das unidades de observação resultou da chamada *amostragem por cachos*. Neste caso as escolas constituíram os cachos agrupando as unidades de observação. Os inquéritos foram enviados a todos os professores pertencentes a uma determinada escola.

A amostra abrangeu 72 escolas de grande, média e pequena dimensão, em meios rurais e urbanos (72 cachos) e 265 indivíduos inquiridos. Estas escolas encontram-se dispersas por 22 concelhos (4 distritos).

No distrito de Lisboa procedemos a uma amostragem aleatória das escolas, que posteriormente foram contactadas no sentido de colaborarem com o presente estudo. Participaram nesta investigação 18 escolas do ensino básico do Distrito de Lisboa, o que se traduziu em 151 professores inquiridos.

Em relação às escolas dos restantes distritos, foram contactadas diversas pessoas que, dado a sua situação socio-profissional, poderiam colaborar connosco enviando os inquéritos às escolas do concelho ou distrito onde residiam ou exerciam a sua profissão. Sem a colaboração desses elementos ter-se-ia revelado impraticável alargar a nossa base de amostragem a um número significativo de concelhos.



Seguidamente apresentaremos os dados relativos à caracterização da amostra:

Quadro nº 2 - Escolas por distrito:

DISTRITO	n	%
LISBOA	18	25.0
PORTO	17	23.6
FARO	9	12.5
PORTALEGRE	28	38.9
TOTAL	72	100.0

Quadro nº 3 - Percentagem de inquiridos por distrito:

DISTRITO	n	%
LISBOA	151	57.2
PORTO	38	14.4
FARO	41	15.5
PORTALEGRE	34	12.9
TOTAL	264	100.0

Quadro nº 4 - Percentagem de inquiridos por sexo:

SEXO	%
MASCULINO	7.6
FEMININO	92.4

Quadro nº 5 - Percentagem de inquiridos por grupo etário:

IDADE	%
20/29 ANOS	9.5
30/39 ANOS	35.4
40/49 ANOS	31.6
50/59 ANOS	21.7
+ 60 ANOS	1.9
TOTAL	100.0

## 2.2 - Análise de dados quantitativos

A análise de dados baseou-se apenas em diversos procedimentos estatísticos que variaram de acordo com a fase de tratamento de informação e dos objectivos que pretendemos alcançar.

Optámos por desenvolver duas fases de tratamento dos dados, uma primeira fase de análise descritiva, com estatística univariada e bivariada, e uma segunda fase mais interpretativa e compreensiva através de procedimentos de estatística multivariada (*Análise Factorial das Correspondências Múltiplas e Classificação Automática*):

A primeira fase foi constituída, em primeiro lugar, por uma estatística univariada com propósitos essencialmente descritivos. Pretendíamos estimar grandezas e observar as distribuições e grandes linhas de força retratando o conjunto da população estudada. Trata-se de um primeiro contacto com os dados, que permite "assentar os pés na terra", confrontando algumas das nossas hipóteses de partida com os dados disponíveis.

Em segundo lugar, foi realizada uma análise bivariada em que procurámos relacionar os dados entre si, confrontando variáveis e explorando associações entre estas, de forma a podermos interpretar os dados disponíveis. Observámos assim as relações de dependência e independência entre as variáveis, bem como, a intensidade das associações entre estas.

Esta primeira fase da análise permitiu-nos "entrar na informação" e trabalhá-la segundo determinados critérios que nos possibilitaram, posteriormente, recorrer aos instrumentos de análise multivariada.

A segunda fase de análise corresponde a um momento que se pode caracterizar pela sua riqueza, em termos de informação produzida e das possibilidades de tratamento de dados que faculta. É, como tal, mais morosa e exige do investigador um duplo esforço, o do domínio e eficácia técnica e o da capacidade interpretativa. Podemos mesmo afirmar que os instrumentos utilizados pressupõem que os procedimentos técnicos sejam constantemente

acompanhados pela reflexão e interpretação dos dados que vão sendo aperfeiçoados continuamente.

Em primeiro lugar, recorremos à *Análise Factorial*. Esta é uma técnica que, contrariamente às técnicas de análise tradicionais, permite trabalhar simultaneamente uma grande diversidade de variáveis correspondendo às diversas questões do inquérito. Esta é a grande vantagem e riqueza deste tipo de instrumento ao facilitar a leitura simultânea de dados que, de outra forma, se encontrariam desagregados, sendo alvo de tratamentos fragmentados. Os métodos tradicionais apenas permitem explorar um número reduzido de variáveis de cada vez, condicionando as possibilidades de leitura e compreensão da globalidade.

Este instrumento apresenta, igualmente, a vantagem de traduzir graficamente, de uma forma simplificada, as relações que se podem constituir entre as diversas variáveis. Cibois resume estes princípios da seguinte forma: "a análise factorial trata os quadros de números e substitui um quadro de difícil leitura por um quadro de leitura mais simples que seja uma boa aproximação do outro"<sup>103</sup>.

Tendo em conta os dados que estávamos a trabalhar, foi realizada uma *Análise Factorial das Correspondências Múltiplas* (AFCM) destinada à análise de variáveis qualitativas. Convém introduzir, de uma forma breve, o leitor nos princípios e parâmetros do funcionamento da análise factorial <sup>104</sup>.

A análise factorial traduz, a partir de quadros de números, representando as diversas variáveis e as suas modalidades, as relações que se podem estabelecer entre um conjunto determinado de modalidades. As modalidades correspondem às variadas possibilidades de resposta presentes no inquérito sendo que a uma variável estão associadas diversas modalidades<sup>105</sup>. Partindo das relações de dependência e independência entre as modalidades formam-se

---

<sup>103</sup> Philippe Cibois. *L'analyse factorielle*, col. *Que sais je?*, PUF, Paris, 1993, pág.5

<sup>104</sup> Para uma análise mais detalhada da técnica e do seu funcionamento destacamos as seguintes obras: Philippe Cibois, *L'analyse des donnés en sociologie*, PUF, Paris, 1984 e *L'analyse factorielle*, col. *Que sais je?*, PUF, Paris, 1993 e, igualmente, D. Grangé, e L. Lebart, (org.), *Traitements statistiques des enquêtes*, Dunod, Paris, 1994

<sup>105</sup> Por exemplo, à variável sexo estão associadas as modalidades: *feminino* e *masculino*, à variável estado civil estão associadas as modalidades: *solteiro*, *casado*, *viúvo* e *união de facto*.

*factores* ou eixos que expressam, o mais aproximadamente possível, a forma como os dados se relacionam na globalidade entre si.

É com base numa tabela cruzando um número determinado de modalidades, que a AFCM vai calcular os maiores desvios face às *frequências esperadas* (*frequências teóricas*) ou seja, os  $\chi^2$  mais significativos. A métrica do  $\chi^2$ <sup>106</sup>, resultante das relações de dependência/independência entre as diversas modalidades das variáveis, encontra-se na origem do cálculo das contribuições para a formação dos eixos. São retidas apenas as contribuições mais significativas<sup>107</sup>, aquelas que comportam maior informação em termos de associações e oposições entre as modalidades.

Partindo das diferentes contribuições das modalidades constituem-se eixos que resumem um conjunto de dados e o seu posicionamento. Estes eixos tentam descrever a informação mais pertinente ao traduzir as grandes oposições e conjunções existentes entre um número delimitado de modalidades. Ao investigador cabe a função de leitura e interpretação dos eixos com base no jogo de distribuição e posicionamento das modalidades e do peso diferenciado das suas contribuições.

Os diversos eixos comportam uma determinada percentagem de informação em função de um total possível de obter. Assim, os vários eixos contribuem de forma diferenciada e decrescente em termos de informação transmitida. Ou seja, à partida os eixos 1 e 2 comportam mais informação que os eixos 3 e 4, pois expressam as oposições e conjunções mais significativas que se podem retirar de um conjunto de dados. Contudo, a análise não se deve reduzir aos eixos 1 e 2, pois estes revelam, por vezes, as relações mais evidentes e óbvias entre as variáveis (por isso mais fortes) enquanto que os outros eixos podem ocultar oposições mais subtis e ricas em conteúdo.

Do cruzamento destes eixos resulta uma representação gráfica, o *plano factorial*, em que as diversas variáveis e as suas modalidades se posicionam de acordo com a sua situação face aos eixos constituídos. Este plano factorial é

---

<sup>106</sup> Utilizada e referenciada por Cibois em *L'analyse factorielle*, col. *Que sais je?*, PUF, Paris, 1993.

<sup>107</sup> É calculada automaticamente uma média das contribuições, os eixos são construídos com base nas maiores contribuições. O investigador ao examinar os dados deverá ter em conta apenas as contribuições mais relevantes para a leitura do eixo.

constituído por apenas dois eixos que pretendem traduzir a informação mais pertinente.

Um dos eixos posiciona-se na horizontal e deverá ser lido neste sentido, o outro posiciona-se na vertical. Do seu cruzamento formam-se quadrantes representando as quatro situações que hipoteticamente poderemos encontrar. Em termos gráficos, duas modalidades que estejam associadas encontrar-se-ão próximas num eixo que ajudaram a construir (dependendo essa proximidade do grau de associação) opondo-se, do lado contrário do eixo, aquelas modalidades que não se lhes encontram associadas.

No entanto, apenas algumas variáveis irão servir de base à construção dos eixos que definem o plano factorial. Estas são as chamadas *variáveis activas*, que deverão formar um conjunto homogéneo, normalmente relativas a um mesmo tema. São estas que, a partir das relações que estabelecem entre si, contribuem para a construção dos eixos. É a partir do cruzamento simultâneo destas variáveis que se formam os eixos factoriais.

Existem, igualmente, as variáveis ditas *ilustrativas* que, embora não contribuindo para a formação dos eixos, se vão situar nos planos factoriais de acordo com o seu posicionamento face aos eixos e variáveis activas. São, portanto, variáveis que nos ajudam a interpretar os planos factoriais. Estas variáveis não têm necessidade de formar um conjunto homogéneo, antes pelo contrário, devem ser o mais abrangentes possível, de forma a possuirmos o máximo de informação para a interpretação dos planos factoriais

No seguimento e em complementaridade com o procedimento anteriormente descrito encontra-se a *Classificação Automática* (CA). Este instrumento permite criar classes agrupando indivíduos próximos entre si, no que diz respeito a um conjunto de variáveis. Desta forma, os indivíduos são agregados, segundo determinados critérios que os classificam enquanto pertencentes a uma determinada classe e não a outra, devido à proximidade das suas respostas ao inquérito. Trata-se, pois, de uma classificação automática, na medida em que "as classes serão obtidas por intermédio de

algoritmos formalizados e não por métodos subjectivos ou visuais fazendo apelo à iniciativa do investigador"<sup>108</sup>.

É um instrumento bastante interessante para a análise de tipologias de indivíduos ou de universos tipológicos formados por uma série de indicadores.

Foi efectuada uma CA com base em *Métodos Hierárquicos*, que produzem uma série de partições em classes de um nível máximo de agregação até ao nível inferior de agregação. As partições obtidas são representadas na forma de uma *árvore classificação*, constituída por diversas ramificações indicando as diversas classes segundo o nível de agregação. Conhecendo a árvore de classificação, cabe ao investigador decidir o número de classes que deseja conhecer, segundo os níveis de agregação que julgar mais correctos<sup>109</sup>.

Os procedimentos de análise integraram estes dois instrumentos em etapas cronologicamente distintas, procurando seguir uma análise em *themascope*<sup>110</sup>. O que pressupõe uma estratégia de análise baseada na definição de diversos *temas activos* que são tratados separadamente, sujeitos, no entanto, aos mesmos procedimentos. Estes temas são constituídos por diversas variáveis activas formando um bloco, teórica ou empiricamente coerente.

A delimitação de temas a tratar revela-se importante em termos de coerência e facilidade de interpretação dos dados <sup>111</sup>. Assim, a análise consistiu:

---

<sup>108</sup> Jean-Marie Bouroche e Gilbert Saporta, *L'analyse des donnés*, col. *Que sais Je?*, PUF, Paris, 1994, pág.48

<sup>109</sup> A um nível de agregação reduzido corresponde uma classe constituída por uma percentagem reduzida de indivíduos, com características bastante homogéneos entre si. Conforme se eleva o nível de agregação das partições aumenta a heterogeneidade dos indivíduos e consequentemente aumenta a inércia intra-classe.

<sup>110</sup> Ver para este efeito Alain Morineau «Le *themascope* ou analyse structurelle des donnés d'enquête» in D. Grangé e L. Lebart, (org.), *Traitements statistiques des enquêtes*, Dunod, Paris, 1994

<sup>111</sup> Como refere Lebart a este propósito: «Os elementos ou variáveis servindo ao cálculo dos planos factoriais são chamados elementos activos ou variáveis activas: estes devem formar um conjunto homogéneo para que as distâncias entre os indivíduos ou observações se interpretem mais facilmente. Estes são, em geral, relativos a um mesmo tema de inquérito», L. Lebart «Les enquêtes et la statistique» in D. Grangé, e L. Lebart, (org.), *Traitements statistiques des enquêtes*, Dunod, Paris, 1994, pág.13

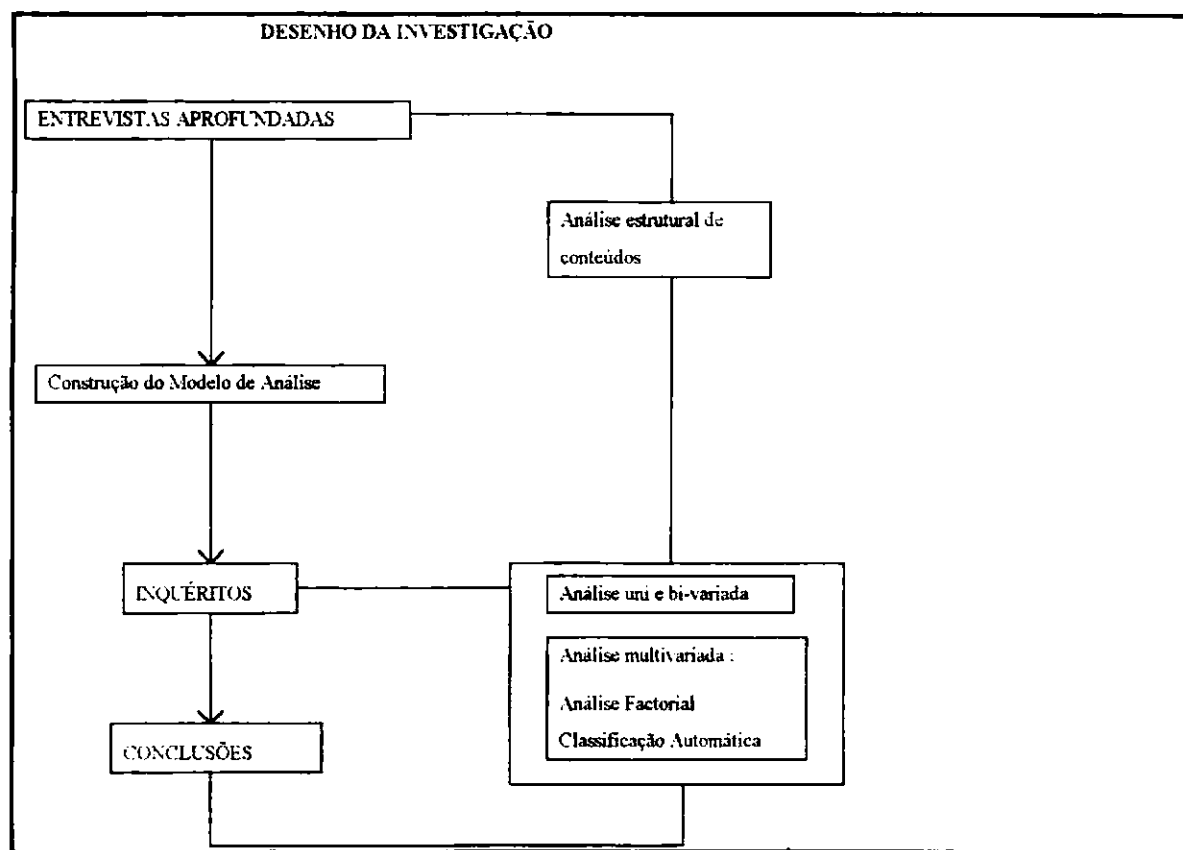
a) Escolha de temas activos, definidos por blocos de questões do inquérito, como por exemplo: "representação dos *media*" ou "representações em torno do conhecimento televisivo".

b) Análise dos planos factoriais com base nos temas activos definidos e nas variáveis ilustrativas que complementam a leitura. Análise comparativa dos vários planos e temas activos.

c) Passagem à classificação automática, tendo em conta o tema activo. Descrição e análise das diversas classes e projecção destas no plano factorial constituído.

Em termos de conclusão e após termos definido os diversos procedimentos, justificando o sua pertinência, apresentamos seguidamente o *desenho da investigação*, traduzindo graficamente as diversas etapas constitutivas da pesquisa:

Figura nº 2 - Desenho da investigação



## CAPÍTULO VI - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS APROFUNDADAS

Com as 25 entrevistas realizadas (o que constitui um *corpus* de informação de cerca de 400 páginas) deparámo-nos com um texto extenso, cujo tratamento teria de ser limitado aos nossos interesses teóricos. Sendo as entrevistas semi-dirigidas, concedemos um grau relativamente elevado de liberdade ao entrevistado para expor os temas e assuntos. Isto traduziu-se num conjunto elevado de categorias temáticas, muitas delas, com pouco ou nenhum interesse para a nossa problemática.

Assim, e embora tenhamos efectuado uma análise estrutural ao conjunto do texto de que dispunhamos, apresentamos aqui apenas os temas que nos pareceram mais interessantes para destacar. Esta selecção foi definida em função dos seguintes pressupostos:

a) Por um lado, decidimos apresentar uma análise decomposta em torno das *isotopias* e temas que nos pareceram sociologicamente mais relevantes, em termos de implicações teóricas e empíricas, para o estudo em causa.

b) Por outro lado, tivemos em conta nesta análise, uma lógica integrada e cronologicamente determinada do processo de investigação em curso. Como tal, a análise foi efectuada tendo em vista o inquérito a aplicar numa fase posterior, de forma a complementar e integrar dois momentos de um mesmo processo. Assim, aprofundámos os temas que pudessem constituir motivo de questionamento para o futuro, tendo continuidade no inquérito.

Uma observação atenta do comentário analítico que constitui este capítulo, deixa ficar a sensação de um produto acabado transmitindo uma noção de homogeneidade, uniformidade do discurso produzido pelos professores. Isto deve-se, na nossa opinião, a dois factores:

a) Em primeiro lugar, porque tratamos de representações sociais ou seja, de um universo partilhado de uma forma relativamente consensual, por um determinado grupo social (neste caso um grupo sócio-profissional), um quadro



de referências normativo-ideológico traduzindo o modo como os indivíduos concebem e avaliam a realidade social.

O nosso pressuposto teórico foi o de, conscientemente, privilegiar uma análise das representações sociais, desse universo consensual que anima e define a estrutura ideológica de um grupo social, em detrimento de uma análise centrada sobre as representações individuais. Logo, partimos da parte para constituir o todo, ou seja, é uma análise mais globalizante e que, como é óbvio, teve de colocar de parte a singularidade do discurso individual em benefício de um discurso colectivo que se desejava alcançar.

b) Em segundo lugar, factores de natureza metodológica, pois o instrumento de análise do discurso utilizado (análise estrutural) privilegia (de uma forma mais ou menos explícita) a construção de modelos consensuais. Os processos metodológicos que orientam este tipo de análise tendem a reduzir a heterogeneidade e particularidade do discurso individual à construção de um discurso partilhado que, necessariamente, terá de apresentar uma relativa uniformidade.

## **1 - Vectores estruturais de orientação do discurso**

Ao longo do texto analisado encontramos, sistematicamente, um conjunto de códigos, que se compõem por relações de conjunção e disjunção, definindo universos de significado bem preciso. São estes códigos que, agregados por questões de afinidade e coerência lógica, nos permitiram definir *vectores estruturais* transversais ao conjunto do discurso dos entrevistados.

A estes vectores estruturais, na medida em que se encontram presentes e atravessam todo o discurso, conferimos o estatuto de orientadores de uma lógica particular de representação da realidade.

## Vector estrutural *tempo*

Em primeiro lugar, existe toda uma dimensão sócio-histórica que domina e estrutura o discurso dos professores. As representações constituídas em torno de determinados assuntos têm subjacente uma coerência de composição que relega para uma *dimensão temporal*.

Grande parte da argumentação produzida pelos professores tem uma base de legitimação que remete para noções relativas ao *tempo* e à *mudança social*. As representações da instituição escolar e familiar ou da sociedade, relativas ao *presente* estabelecem-se por oposição a um momento estrutural *passado*, ou seja, existe sempre uma noção de mudança, de evolução social.

Por exemplo, a representação da escola e do professor actual opõe-se, invariavelmente (em termos de códigos estruturais), a um passado enquanto referência socio-histórica. Logo, notamos uma animação do discurso em torno de uma noção vaga de mudança, transformação da escola actual face a uma instituição tradicional que, em muitos casos, ainda hoje persiste.

Isto é evidente tanto nos professores antigos (que se representam a eles próprios enquanto professores renovados, distanciando-se do modelo pedagógico tradicional) como dos professores mais novos (que constroem as suas representações por referência e em contraste com o modelo tradicional).

Consequentemente, deparamo-nos com toda uma ideologia circulando em torno da noção de modernidade, implicando uma mutação, renovação de identidades e da instituição escolar.

Os códigos estruturais referentes ao *passado*, por oposição ao *presente/futuro* ou *tradicional* por oposição ao *moderno*, determinam a constituição de universos significantes para os actores sociais e que nos ajudam a compreender a forma como os professores concebem todo um conjunto de objectos sociais muito particulares.

## Vector estrutural espaço

Em segundo lugar, encontramos uma dicotomização do discurso, que atravessa a lógica de representação da realidade, incidindo sobre a *interioridade/exterioridade* ou seja, entre a instituição escolar, o "cá dentro" e tudo o que é oposto aos códigos estruturais referentes à instituição escolar, o "lá fora", a sociedade, família, escola paralela, etc.

A *interioridade* representa o universo escolar enquanto campo socialmente institucionalizado e significativo para os agentes de ensino aí inseridos, enquanto a *exterioridade* compreende tudo o que se apresenta para lá desse campo de significação.

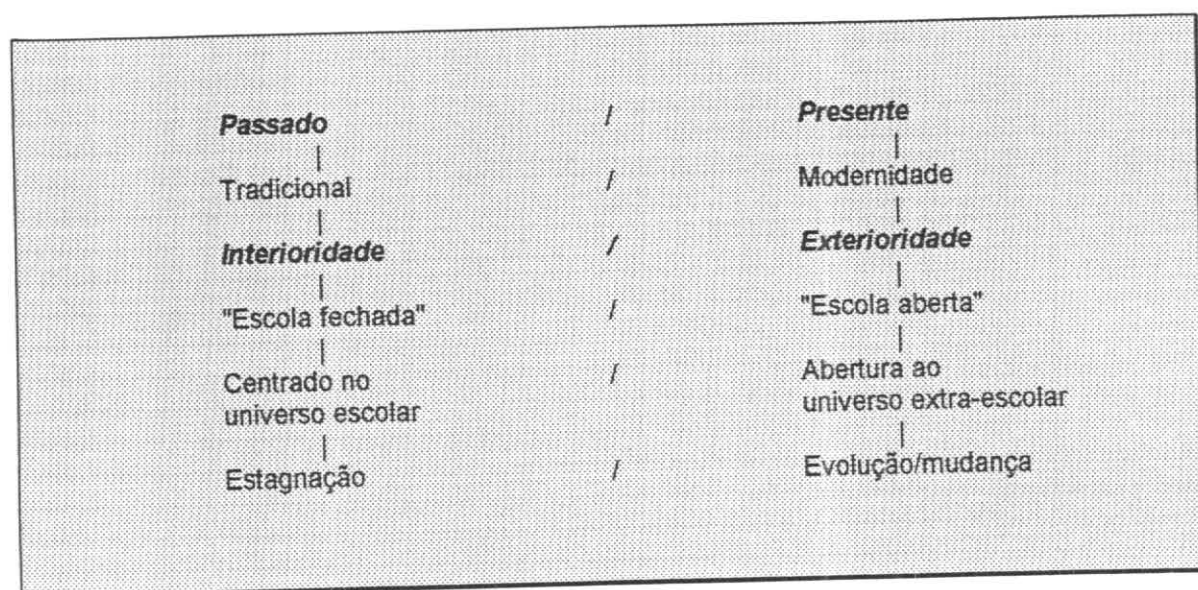
É de notar que do cruzamento destas duas dimensões consideradas, a *dimensão temporal* e *socio-espacial*, resulta uma representação unívoca e enraizada de uma instituição escolar tradicional com tendência para a *interioridade* e uma instituição moderna tendendo para a *exterioridade*.

Esta tendência moderna para a exterioridade manifesta-se num conjunto de representações sociais do que deve ser a escola. É a necessidade sentida de uma "escola aberta", uma integração e conhecimento da realidade exterior, o "acompanhar a evolução da sociedade", etc. Ou seja, a modernidade, segundo os professores, implica uma propensão para a exterioridade por parte da escola o que se traduz num maior contacto com a sociedade.

Ao longo do comentário das entrevistas que aqui faremos nota-se a forma como estas duas dimensões (*temporal* e *socio-espacial*) emergem no discurso, adquirindo o estatuto de referências estruturais, orientando a composição e compreensão dos objectos.

Estes vectores estruturais e os códigos que se encontram subjacentes podem traduzir-se na seguinte representação gráfica:

Gráfico 1- Vectores estruturais *espaço e tempo* aplicados ao discurso dos professores



A compreensão desta lógica de pensamento torna-se, na nossa opinião, imprescindível, para uma correcta interpretação das representações dos professores acerca dos mais variados objectos sociais, entre os quais a escola paralela. É esta linha de pensamento que devemos ter em mente quando passarmos em revista as diversas categorias temáticas que analisamos neste capítulo.

## 2 - Comentário temático

Decidimos apresentar o nosso comentário com base em categorias temáticas, que julgamos de particular importância para compreender o sistema representacional dos professores. Todas estas categorias assinalam um micro-sistema de representações que não deve ser compreendido distanciado e separado de um conjunto de sistemas representacionais mais vasto. É uma visão de conjunto aquela que pretendemos alcançar partindo, no entanto, de uma reflexão em torno dos temas mais relevantes.

### 2.1- A Instituição Escolar e o Professor

#### Construção da identidade do professor

Com base na análise das entrevistas podemos concluir que, na generalidade, existe uma representação dicotómica do papel do professor que é evidente em termos da representação mental do que devem ser as *funções*<sup>112</sup> do professor do 1º ciclo.

Essa representação, remetendo para uma partição de papéis, é afirmada de uma forma mais ou menos explícita pelos diferentes indivíduos entrevistados. Ora é fruto de alguma racionalização, o que implica uma representação concreta, objectiva e coerente do papel socialmente atribuído ao professor, ora é difusa e incoerente fruto das ambivalências que envolvem a identidade do professor.

Devemos, no entanto, observar que essa dicotomia de papéis ou funções é apresentada como uma representação formal que, na prática, se pode reconhecer na *dupla função de ser professor*, sendo que, para a maioria dos professores, essa *dupla função* deve coexistir de uma forma complementar.

Contudo, como é óbvio, existem determinadas tendências que se impõem

---

<sup>112</sup> «Num sentido largo esta noção (função) aplica-se à acção do professor no sistema social e escolar, relativamente ao papel que assume. De uma forma mais particular designa o conjunto de actos pedagógicos organizados segundo determinados objectivos precisos», M. Postic, *La relation éducative*, PUF, Paris, pág 108

na aparente homogeneidade. Assim, há professores que reforçam ou valorizam uma determinada função específica, relegando a outra para um plano secundário. Contudo, se nas atitudes face a esta questão (enquanto tomadas de posição) encontramos uma certa diversidade, na representação construída em torno das *funções do professor* deparamos com uma *representação relativamente consensual*.

Essa duplicidade do *ser professor*, é bastante evidente em algumas entrevistas:

#### Excerto nº 1

" ... (O professor) acaba por ser o adulto com quem a criança está mais tempo seguido numa relação que, digamos que é mais ou menos estável, porque embora o professor seja o professor, que tem um determinado papel muito definido, ao mesmo tempo desdobra-se em pai, mãe, amigo, irmão, em muitas atitudes variadas de relação com a criança, tipo de relação humana. (...) Então a escola tem um... acho eu, que tem uma duplicidade que é por um lado, tem de ser... tem de harmonizar a criança no seu todo e por outro lado, tem de os preparar para a sociedade, tem um programa a dar."

Ent. 6, pág. 3-4

Lidamos, pois, com a construção social da identidade do professor enquanto forma particular de conceber funções, atitudes, práticas ou valores, inerentes ao actor social.

Essa identidade social, confinada aos papéis sociais assumidos e valorizados pelos diversos entrevistados, é-nos mais próxima e visível através da forma como os professores definem, de uma forma mais ou menos racionalizada, as suas funções, enquanto orientações pedagógicas tendo em vista a realização de um determinado fim.

Assim, encontramos as duas funções do professor divididas naquilo que decidimos intitular de função *institucional* e *não institucional*.

a) O *papel institucional*, enquanto concepção do professorado, radica numa representação enraizada do papel tradicional do professor que nos reenvia para uma função ancestral, institucionalizada do que é ser professor. É um papel fortemente marcado pelo cariz normativo-institucional da função, seja em termos de *objectivos educativos*, de *relação pedagógica* ou de *práticas*.

Os *objectivos educacionais* são essencialmente definidos pela necessidade de *instrução* do aluno. Ou seja, é uma visão *instrumental* da instituição escolar: a produção e transmissão de conhecimentos, de instrumentos de trabalho e desenvolvimento das competências intelectuais do aluno. É marcado por uma forte motivação e constrangimento normativo-institucional (imposição de estratégias e práticas pedagógicas pelo ministério da educação, cumprimento de programas curriculares, etc), enquanto que a *relação pedagógica* se baseia numa relação mais institucional e formal.

b) O outro papel atribuído ao professor, é reconhecido como um papel relativamente recente, transformação do papel tradicional do professor que se deve, essencialmente, às mudanças histórico-sociais ocorridas em Portugal nos últimos anos. É, portanto, uma função considerada *moderna*. Embora seja compreendida por parte dos entrevistados como uma visão moderna do professor esta assenta, também ela, numa representação institucionalizada de um determinado acto educativo, neste caso a educação enquanto *socialização* (transmissão de quadros de referência, normas e valores) e *investimento afectivo*.

Neste caso, a escola parece querer assumir um papel educativo novo, integrando uma nova representação da escola e do acto educativo compreendendo funções que anteriormente eram apanágio de outras instituições educativas (como seja o caso da família) estabelecendo assim uma ideologia em torno do *ensino humanista*.

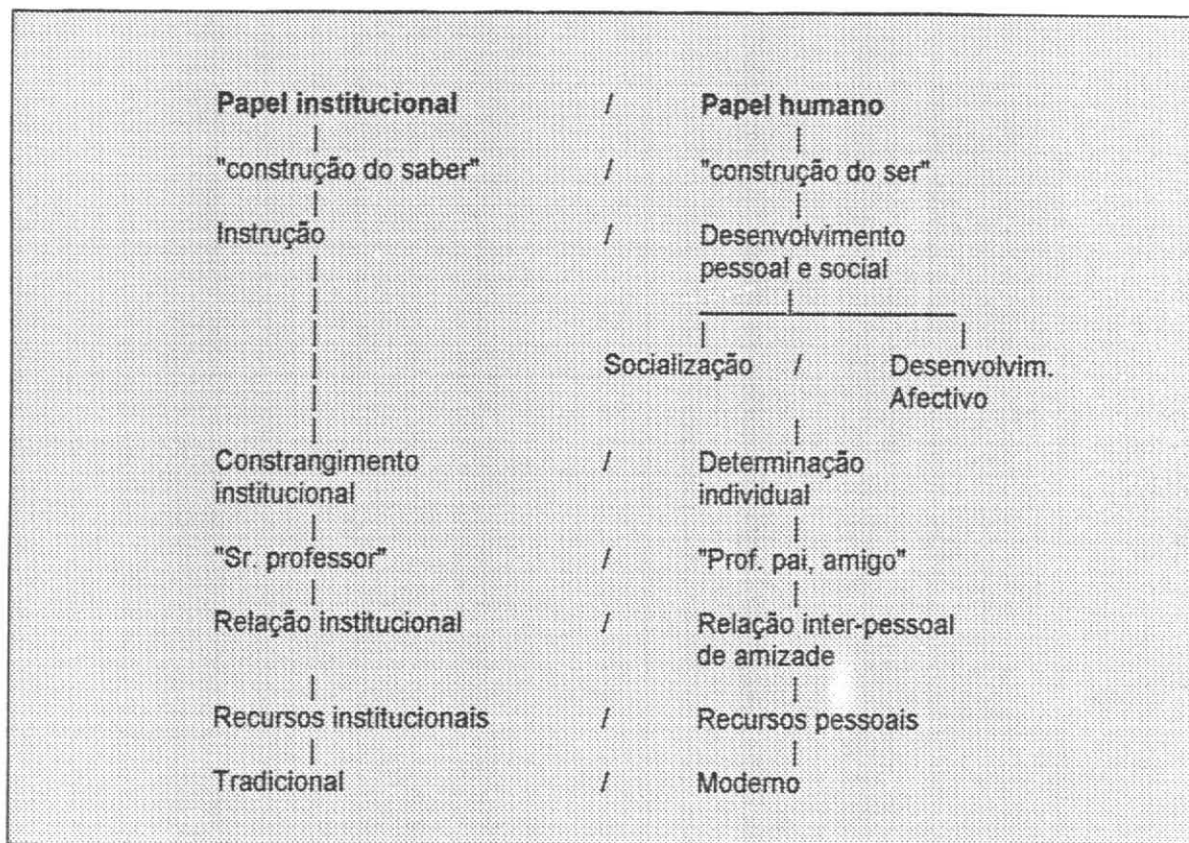
É este papel do professor, que decidimos intitular de *papel não institucional* ou *papel humano*, exactamente por não ser um papel regido formalmente em termos de normas de conduta, práticas ou objectivos, antes é caracterizado pela multiplicidade e polivalência de condutas e objectivos, pela sua não regularidade ou intensidade não definida. Assim, é marcado, não por constrangimentos institucionais mas pela *motivação e interesses pessoais* que

levam o professor a actuar de determinada forma.

Tem por finalidade a formação pessoal e social do aluno ou seja, a socialização e construção afectiva do ser. Neste caso o professor é reconhecido como ser humano, segundo as suas características pessoais (destituído do seu papel institucionalmente definido de *professor-instrutor*), que investe numa relação de proximidade e afectividade (ao contrário da relação formal *professor-aluno*) e que tem por objectivo, manifesto ou latente, transmitir as suas opiniões, valores, afectividade, etc.

Podemos observar como essa duplicidade do "ser professor" se reproduz em termos de representação gráfica:

Gráfico 2 - Construção da identidade do professor: o duplo papel



Devemos observar esta dicotomia enquanto construção formal, operada pelo investigador, compreendendo dois universos típicos, *tipos-ideais*, opondo noções ou ideias-chave (códigos estruturais). Porém, na opinião dos entrevistados, o *professor actual* deveria ter capacidade para integrar esta



dupla função de modo a fornecer uma formação completa.

A análise realizada demonstrou que estes dois universos são marcados por códigos relativos ao tempo histórico-social, que estruturam grande parte do discurso lógico dos entrevistados.

Assim, por referência a um tempo histórico-social passado encontramos a noção de um professor ligado apenas a uma função institucional, tendo por objectivo a mera instrução do aluno. É um professor com total esvaziamento do seu papel humano como se pode observar no gráfico apresentado na página seguinte (ver gráfico 3).

Pelo contrário, o professor actual é definido pela conjunção dos dois papéis, um papel tradicional (*instrução*) e um papel moderno (*socialização e investimento afectivo*). É, portanto, um professor que se distingue pela sua polivalência e multiplicidade de papéis, por oposição ao monolitismo do professor antigo. O seguinte excerto é exemplificativo:

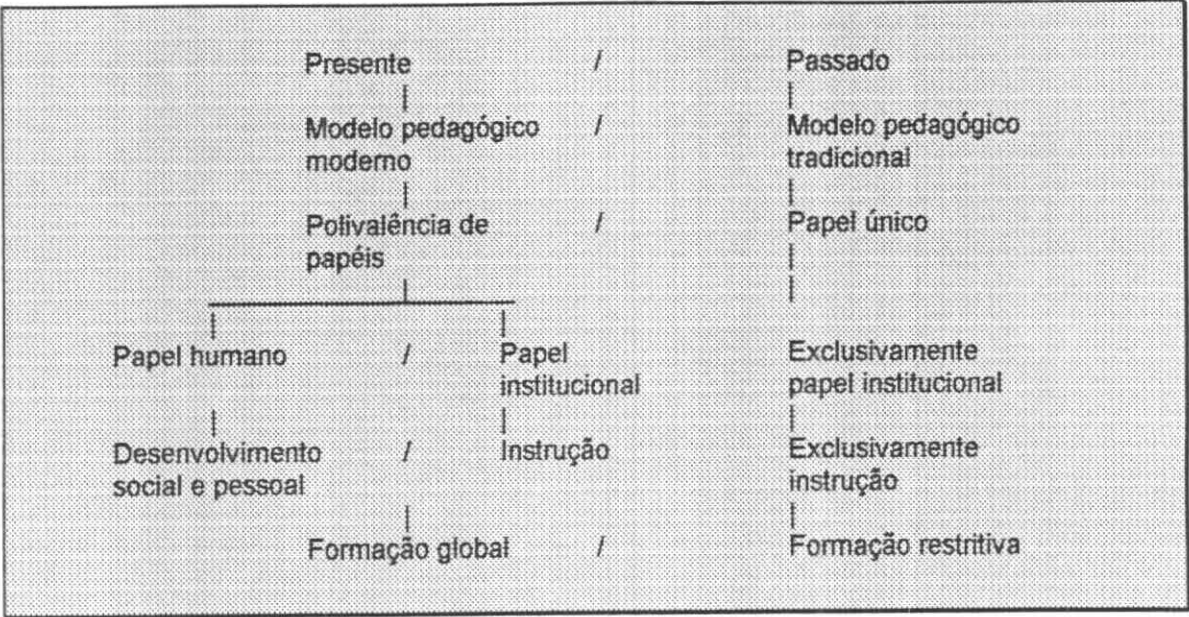
#### Excerto nº 2

" Há uns 20 anos eu acho que o papel era mais o de transmitir instrução digamos assim, e não a tal educação global que hoje é preconizada. (...) essa transmissão tem de ser feita mas a par com a transmissão de valores de convivência social, de solidariedade social, de justiça, eu acho que são... tem de ser transmitido o conhecimento a par uma coisa da outra, não só portanto os saberes, não é? a ciência, mas também a par a formação, vá lá moral ou psicológica da criança neste caso, tem de ser simultâneo (...) "

Ent. 29- pág. 7/8

Em termos de representação gráfica podemos demonstrar esta ideia da seguinte forma:

Gráfico 3 - Representação das funções do professor segundo o contexto socio-histórico



No entanto, observamos a existência de dois sub-modelos que se fundam, não na representação constituída dos papéis do professor, mas antes nas atitudes (enquanto tomadas de posição) face a estes papéis.

Existe um primeiro sub-modelo que insiste mais na condição instrumental da escola valorizando, para isso, o factor instrução enquanto objectivo primordial da instituição. Notamos que, neste caso, as preocupações dos professores estão direccionadas para problemas de instrução, como a acumulação de um capital de *saber*, aquisição de instrumentos de trabalho e desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Este primeiro sub-modelo caracteriza-se pela forma como crítica o facto da escola actual desvalorizar o papel da instrução por comparação com uma escola do passado. A escola actual é vista enquanto desmotivante e facultadora de um empobrecimento dos saberes e conhecimentos e, consequentemente, de uma impreparação dos alunos.

Um segundo sub-modelo acentua o papel não instrumental da escola,

enaltecendo o papel humano do professor enquanto factor de formação psico-social do aluno. Este sub-modelo considera, pelo contrário, que se deveria apostar mais na formação pessoal e social dos alunos, reduzindo o papel instrumental da escola actual. Digamos que existe uma certa disposição para salientar as *preocupações sociais* do agente de ensino.

Todavia, é de notar que em nenhum dos sub-modelos encontramos uma negação do duplo papel do professor, mas antes a valorização de uma das partes, de forma mais ou menos evidente.

Observamos que a maioria dos docentes não demonstra uma inclinação explícita para nenhum dos sub-modelos mencionados, antes encontram na sua plena integração e interdependência um factor de positiva adequação à profissão. O modelo central (maioritário) é traçado em torno da valorização da dupla função do professor.

### **Função 1: O desenvolvimento pessoal e social**

Quando falámos dos papéis sociais que os professores atribuem ao profissional da educação, referimo-nos ao *papel não institucional* ou *papel humano*. Porque decidimos intitular desta forma esta função do agente educativo?

Porque é um papel que, na óptica dos professores, se caracteriza pela falta de constrangimento normativo-institucional a todos os níveis. Porque não é determinada institucionalmente (pelo ministério, pelos órgãos de decisão escolares, etc) mas sim individualmente. Porque nasce de uma necessidade de afirmação pessoal que depende de professor para professor, pois são interesses e factores individuais (e não colectivamente ou institucionalmente determinados) que a orientam.

É, deste modo, uma ruptura com uma visão do passado em que o indivíduo era cilindrado pelas determinações normativo-institucionais, em que o professor representava uma instituição e não um indivíduo, em que a relação pedagógica era condicionada pela troca institucionalmente regulada e não pela espontaneidade da relação interpessoal. Por outro lado, é uma afirmação da

vocação social da escola, das preocupações dos agentes educativos face ao estado da sociedade e uma tomada de posição consciente quanto à construção do futuro cidadão:

### Excerto nº 3

"Eu penso que o professor é... é uma referência que eles têm e interessa mais se calhar aquilo que ele é como pessoa, os valores que tem, as atitudes que assume, aquilo que procura desenvolver nos miúdos em termos de competências... competências pessoais e sociais, do que propriamente a pessoa que vem e que vem "dar aulas", que é uma expressão que eu não posso ouvir, principalmente professores do ensino primário, do 1º ciclo, do ensino primário, dizer que vão "dar aulas", (...) para mim o que é importante, é criar com os miúdos uma relação muito próxima, uma relação afectiva estável onde eles possam reconhecer no professor uma pessoa em quem confiam, que se preocupa com os problemas deles e isso não se faz com discursos, não é?"

Ent. 20, pág.4

Se temos referido de uma forma geral o *papel não institucional*, convém precisar que este pode-se dividir tendo em conta dois objectivos: o *desenvolvimento das competências sociais* e o *desenvolvimento psico-afectivo*.

Por *desenvolvimento das competências sociais*, entendemos uma atitude ou prática que tem por finalidade a *construção do cidadão*, ou seja, a transmissão de opiniões, atitudes e valores, bem como normas e hábitos de conduta, com vista à construção de um quadro de entendimento e orientação perante o meio. É uma face do professor em que sobressaem as preocupações sociais e o desejo de intervir criticamente na constituição e mudança da sociedade, secundarizando ou menosprezando o papel meramente instrumental da escola.

O *desenvolvimento psico-afectivo* torna-se outro campo em que o professor tem de fazer valer os seus recursos, pois a relação interpessoal e a

troca afectiva mais do que um meio para concretizar determinados objectivos pedagógicos, torna-se um fim em si mesmo. O desenvolvimento psicológico e afectivo do aluno, o completar carências afectivas e ultrapassar problemas pessoais torna-se, assim, uma das funções mais importantes (embora não das mais evidentes) da escola do 1º ciclo do ensino básico. Logo, surge-nos toda uma representação construída em torno da vocação do *professor(a) pai-mãe*, do indivíduo que se empenha, tirando partido dos seus recursos pessoais (morais e afectivos) na formação que considera a mais adequada para a criança.

A dimensão afectiva do acto pedagógico é observada como uma das componentes mais importantes da escola actual, sendo um domínio de investimento para todo o agente educativo<sup>113</sup>.

Reparemos nos seguintes excertos de entrevistas manifestando estas tendências:

#### Excerto nº 4

"Eu acho que o professor... eu por mim, acho que... que nós aqui na escola primária, portanto, primeiro ciclo, somos um bocadinho de tudo, é os pais, somos os pais, somos as mães, somos as avós, que às vezes chamam-nos, "- Avó isto, avó aquilo, Ai! coi..." "- Não é nada, podes chamar que não faz mal nenhum". Quer dizer, temos que ser tudo na escola, não é só o professor. O professor tem que ser tudo na escola que é para conseguirmos fazer alguma coisa dos miúdos. Não é só ser aquele professor que está ali, "- Tens que aprender isto, tens que aprender aquilo", não senhora! (...) porque antigamente nós éramos só professores, nós hoje não, não podemos ser só professores."

Ent. 19 pág. 5-6

---

<sup>113</sup> Como sublinha Postic, «a passagem da mediação intelectual à mediação afectiva na concepção do papel do professor põe em evidência que foi sentida uma necessidade de restaurar a vida afectiva no domínio escolar, de reencontrar a verdade de uma relação humana». M. Postic, *op. cit.*, pág. 70

## Excerto nº 5

"Pronto, o professor, para mim o professor, de acordo com a realidade que nós temos actualmente o professor não existe. Existe é o educador, existe é o indivíduo ou a pessoa que está ali com as crianças 6 horas por dia a educar, a fazer com que aquelas crianças seja indivíduos válidos no futuro, de alguma forma a tentar completar carências afectivas que a criança traz, a tentar apostar naqueles homens que vão ser os homens de amanhã realmente (...) ..pronto e temos que investir é.. e muitas vezes nós não temos, não podemos cumprir o nosso papel de professores, nós temos obrigatoriamente que cumprir o nosso papel humano, temos que..., nós estamos ali e nós temos exactamente que cumprir o nosso papel humano, o nosso papel de educadores, educar as nossas crianças e não estar como professores a cumprir um programa distanciados completamente das crianças que é o que acontece na maioria dos casos"

Ent. 28, pág. 9-10

A busca de uma fonte de legitimação das opiniões dos professores torna-se essencial, para uma mais profunda compreensão da lógica que rege as suas representações e atitudes sobre esta questão. Assim, encontramos toda uma argumentação procurando explicar as mudanças ocorridas na instituição escolar, bem como o surgimento de uma nova identidade social, com valores, práticas e atitudes essencialmente diferentes.

Quais são, na óptica dos professores, os factores que conduziram a uma mudança dos papéis socialmente atribuídos ao professor?

Existem, essencialmente, dois tipos de interpretações que nos remetem para *factores extrínsecos* e *intrínsecos* à instituição escolar que, de alguma forma, permitem explicar a mudança de funções e a emergência do papel não institucional do professor:

a) Por *factores intrínsecos*, os professores consideram a mudança de mentalidades que se deu no interior da instituição escolar. O que resultou na

necessidade de restaurar a dimensão afectiva do acto educativo, na obrigatoriedade da formação global (o que implica a formação psico-social do aluno) e na individualização do acto pedagógico (com uma viragem para o indivíduo, seus interesses e necessidades).

b) Por *factores extrínsecos*, os professores consideram as mutações ocorridas na sociedade portuguesa e o contexto social da sociedade moderna. Pois este papel é qualificado, por muitos professores, como um papel não directamente relacionado com as verdadeiras funções da instituição escolar, mas como algo que é socialmente imposto e necessário face à instabilidade familiar e social que caracteriza a sociedade moderna. Deste modo, uma grande parte dos professores assume este papel, embora o observe como o resultado de uma mudança imposta exteriormente, uma forma de adaptação forçada da escola às necessidades da sociedade actual.

É uma função que pode ser sentida como um imperativo socialmente imposto, face às mudanças estruturais ocorridas na sociedade e que pode entrar em conflito ou contradição com o papel institucionalmente determinado do professor.

Desta forma, os professores constroem um conjunto de representações sociais justificando a integração de orientações que pertenceriam a instâncias de socialização como a família ou sociedade. A escola vem sobrepor-se (na opinião dos entrevistados) a estas instâncias, transmitindo à criança aquilo que elas não lhe dão, ou seja, a estabilidade e segurança através de uma formação dos valores e investimento afectivo.

Uma forma de legitimação que assenta nas seguintes premissas: a sociedade moderna é marcada pela crise de valores, pela rapidez de mudanças, pela desestruturação da instituição familiar, ou seja, pela instabilidade (*anomia*). Ora a escola deve assumir e assegurar um novo papel e restituir o equilíbrio necessário à criança através da construção de referências estáveis e da formação afectiva do ser. O excerto seguinte demonstra bem esta situação:

#### Excerto nº 6

"Eu acho que é uma falta de equilíbrio entre... de organização... entre a actividade profissional das famílias e a manutenção de uma família, eu dá-me a sensação, penso que de facto que é saudável que a maior parte das mães trabalhe fora de casa, eu acho que sim, (...), mas parece-me que se perdeu, ou por outra, que é talvez preciso reinventar ou descobrir uma capacidade organizativa que permita equilibrar essa actividade profissional que eu acho que toda a gente tem o direito de exercer e depois a organização da família (...) as crianças são arrastadas nessa desorganização, nessa falta de segurança, porque quando os pais, quando as famílias não têm segurança, os filhos não têm segurança, ninguém consegue transmitir segurança se não a tiver..."

Ent. 32, pág. 4

Daí que, antigamente, dado o contexto social que se vivia, a escola podia exercer a sua *verdadeira função*, a instrução do aluno. No contexto da sociedade actual algo mais é exigido aos professores para além do seu papel institucionalmente definido. Antigamente a estabilidade social e familiar garantia um conjunto de funções de socialização e formação afectiva que, hoje em dia, não são cumpridas da melhor forma.

Encontramos aqui uma representação interessante da instituição escolar. A escola enquanto única instituição estável e ordenada e o professor enquanto detentor da capacidade moral (face à crise de valores que caracteriza a sociedade) e capital afectivo (face à demissão educativa da família) para impor uma *certa ordem na confusão*.

Reparemos no discurso produzido sobre esta questão:

#### Excerto nº 7

"Há uns anos atrás, sei lá, muitos anos, ainda no seu tempo e mais atrás, ainda no meu, a escola tinha um papel diferente de hoje porque nós tínhamos os pais em casa, e mesmo que não estivessem em casa todo o dia quando nós chegávamos eles estavam e nós chegávamos ainda a horas decentes, de modo que a escola tinha um papel... pronto, ensinava coisas. Hoje, tem mais um



papel até um bocado de substituição da família, (...) e muitas vezes acontece nós fazermos mais pelos filhos que os próprios pais, acerca da vida dos filhos e da maneira de pensar e dos problemas deles, do que os pais que não conversam com eles. De modo, que temos um papel agora um bocado até de substituição da família."

Ent. 3, pág. 1

Vejamos, em termos de representação gráfica, o sistema de representações que descrevemos:

Gráfico 4 - Evolução do contexto social

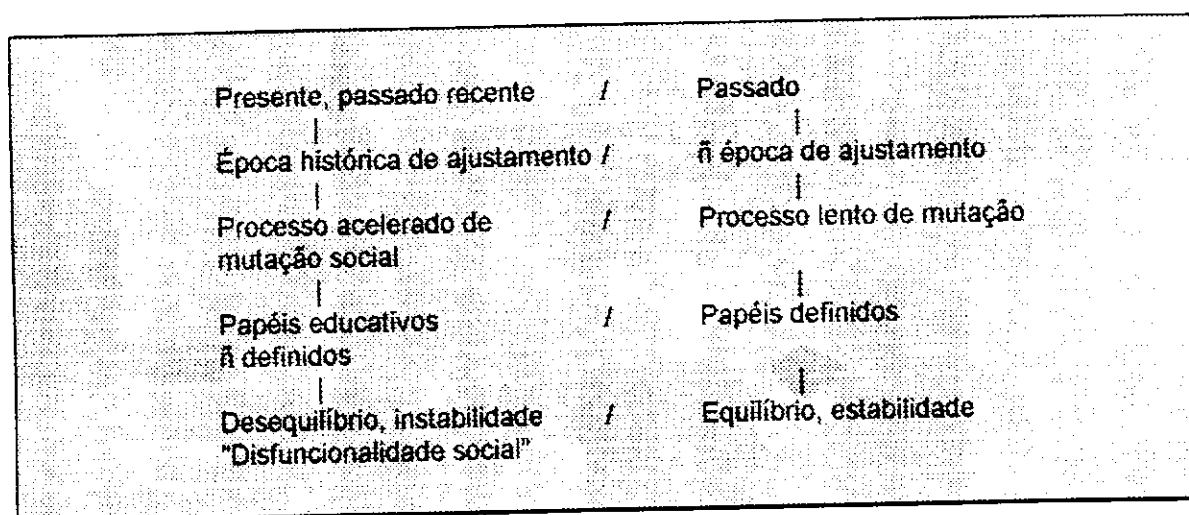
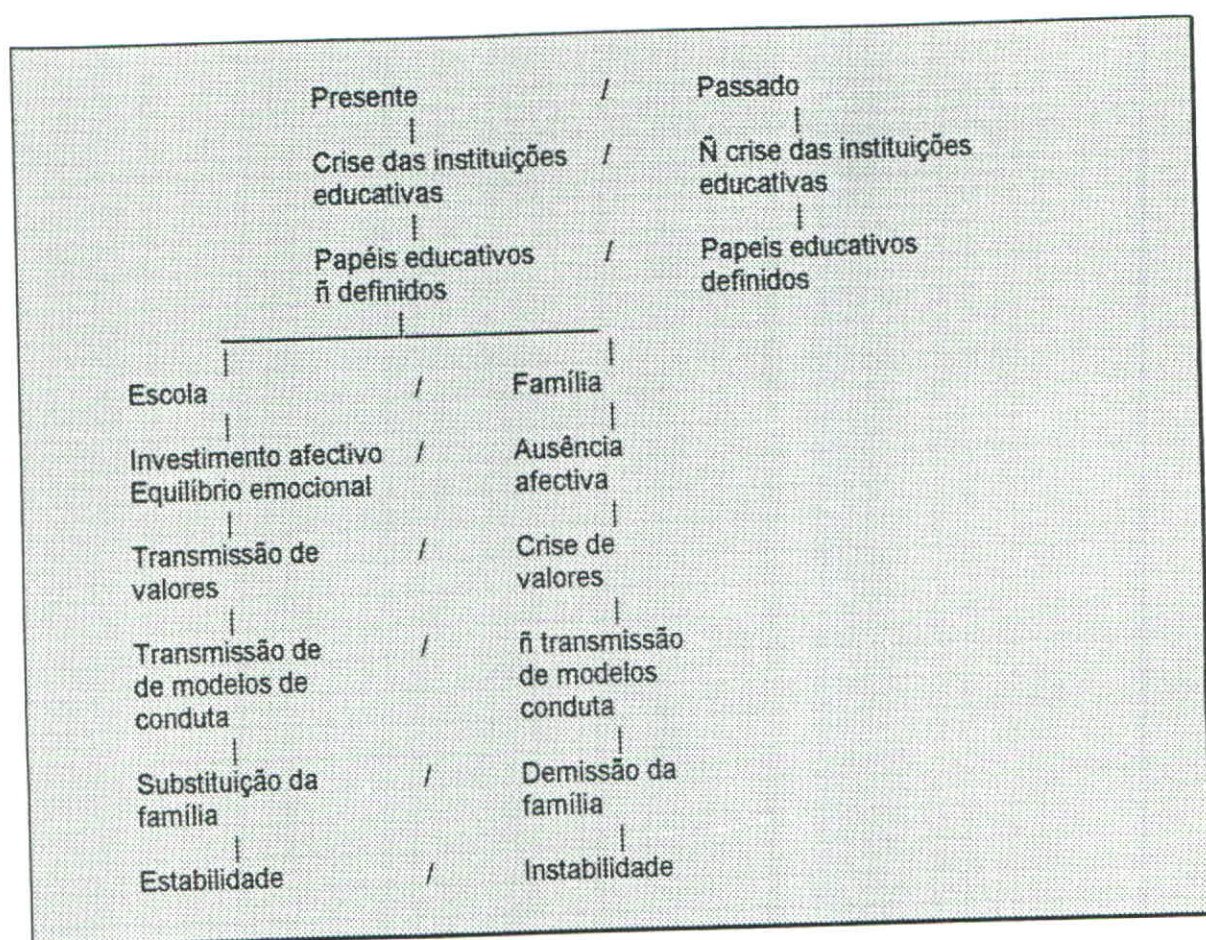


Gráfico 5 - Representação dos papéis educativos familiares e escolares em função do contexto socio-histórico



Deste modo, a escola representa-se como uma instituição educativa relativamente consistente e coerente no conjunto do universo de socialização infantil. É curioso observar que, segundo os nossos interlocutores, a segurança e equilíbrio que distinguem a instituição escolar decorrem de uma função recente, uma visão moderna do acto educativo.

A estabilidade da escola resulta, não da sua função tradicional (acto instrumental de mera instrução) mas sim do cunho inovador e moderno do papel socializador e afectivo do acto educativo. Logo, a estabilidade da instituição escolar não advém de factores institucionais mas antes de factores individuais, ou seja, dos agentes de educação e das suas características.

É através da sua capacidade de investimento afectivo, de mobilização a nível da relação inter-pessoal, dos seus atributos morais, que o professor se

assume como um *modelo de orientação* que transmite segurança numa sociedade em constante mutação.

Como observa Michel Gilly <sup>114</sup>, a representação "assegura uma função de legitimação do sistema e justificação das práticas", pelo que, na nossa opinião, a representação em torno do universo social extra-escolar (família e sociedade) pode fundar-se numa tentativa de legitimação de práticas e ideologias referentes a uma nova visão do agente educativo. Esta representação do universo extra-escolar serve, a nosso ver, como justificação para investir num novo campo de acção da escola.

É assim que emerge toda uma representação do acto pedagógico em torno das noções de *humanização* e *individualização*, alicerces firmes de uma instituição escolar em mudança. A humanização (por oposição a uma desumanização, instrumentalização do ensino tradicional) e individualização (por oposição à falta de individualização do ensino tradicional) são duas noções que estruturam todo um modelo pedagógico moderno.

É o retorno ao indivíduo e à relação interpessoal que atende às características pessoais e sociais dos actores (a sua personalidade, meio social de pertença, recursos e capital pessoal, etc) e à valorização destas. É, por outro lado, o ensino humanista, acompanhando a construção das referências, quadro de valores e normas de conduta baseados num modelo humanista de cidadão.

## **Função 2: A escola e o saber, ou o papel de instrução**

Falámos, igualmente, da função institucional do professor que compreende, quase exclusivamente, a finalidade de instrução do aluno. É a obrigatoriedade da transmissão do *curriculum formal* e da acção pedagógica atenta ao desenvolvimento das competências intelectuais e dos métodos de trabalho racionais.

As representações em torno da função de instrução da escola parecem

---

<sup>114</sup> M. Gilly, «Les représentations sociales dans le champ éducatif» in W. Doise, A. Palmori, *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, pág 368

assentar, igualmente, em determinadas noções relativas à mudança social e a referências históricas. São estas noções que, em certa medida, explicam e legitimam as representações do professorado actual. Como referimos anteriormente, isto traduzir-se-á no reconhecimento de dois universos dicotómicos, o *passado* e o *presente*, opostos pelos códigos estruturais que encontramos ao longo do discurso. Estes dois universos temporais estabelecem marcos pedagógicos que são apropriados pelos professores.

Podemos destrinçar as diferenças entre os dois modelos pedagógicos (tradicional e moderno) essencialmente ao nível de determinadas categorias de análise que se encontram mais evidentes no discurso dos professores:

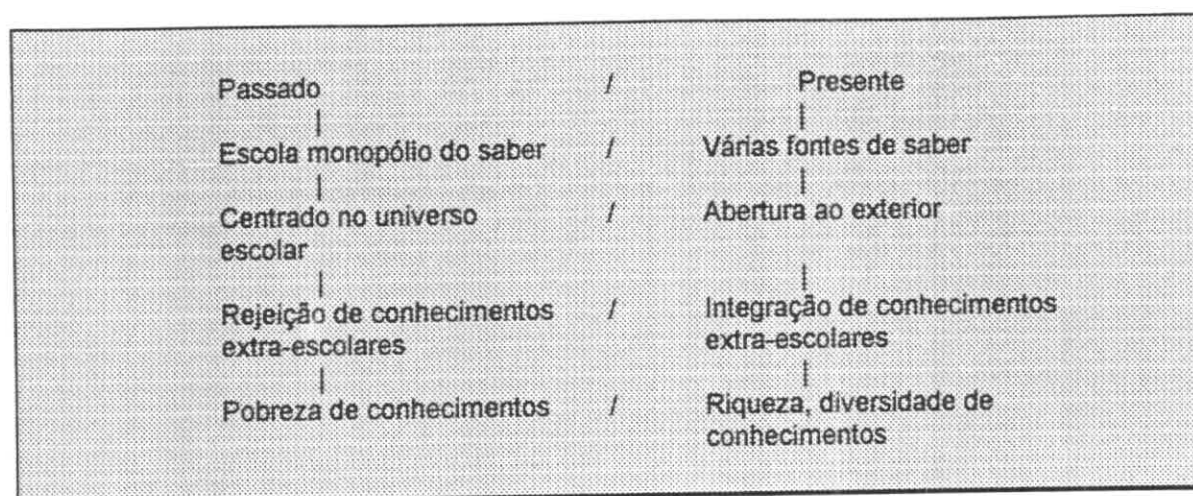
a) Existe uma primeira categoria de análise relativa aos conteúdos, bens culturais e simbólicos apropriados e transmitidos ao nível do acto pedagógico. A este nível identificamos uma representação do modelo pedagógico moderno que se caracteriza por uma tendência de descentração em relação ao universo escolar, no sentido de uma maior integração de todo um conjunto de conteúdos culturais, constituído por informações e conhecimentos relativos ao universo extra-escolar.

Por referência a um passado encontramos uma representação consolidada em torno do monopólio escolar do saber. No presente, dada a proliferação de fontes de informação, deparamos com uma desvalorização do sistema escolar enquanto reprodutor de um determinado património simbólico-cultural e, conseqüentemente, uma abertura da escola ao universo extra-escolar.

É, como afirmámos inicialmente, uma inclinação da escola para a *exterioridade*, para a aceitação e integração de um universo extra-escolar que no modelo tradicional era pura e simplesmente excluído. É uma ruptura com a *interioridade* da escola tradicional, centrada sobre o seu próprio universo de produção e reprodução de bens culturais e simbólicos. Conseqüentemente, o saber escolar perde a relevância que detinha anteriormente e é mesmo desvalorizado por alguns professores, face ao aparecimento e multiplicação de dispositivos de informação.



Gráfico 6 - Representação do conhecimento em função do contexto socio-histórico



b) Este princípio que referimos implica, igualmente, uma demarcação de papéis sociais, uma nova representação e categorização dos actores. Encontramo-nos perante uma segunda categoria de análise, que nos remete para os papéis e funções conferidos aos diferentes agentes no acto pedagógico.

Notamos, em primeiro lugar, uma desvalorização ou esvaziamento do papel tradicionalmente assegurado pelo professor enquanto fonte de conhecimento. O *professor-transmissor* antigo dá lugar a uma nova versão, a do *professor-orientador*. Ou seja, o seu papel alterou-se radicalmente na relação que estabelece com os recursos instrumentais, capital cultural e simbólico que possui. Pois, o professor é destituído da sua vocação de detentor único do saber e cultura, socialmente aceites e transmissíveis à nova geração:

#### Excerto nº 8

"O professor começou a aperceber-se que ele já não é a fonte de sabedoria, toda a fonte de sabedoria não é o professor, antigamente é que os meninos ficavam de boca aberta a olhar para a fonte à espera que deitasse água, antigamente os meninos.. agora actualmente os meninos têm outras fontes onde ir beber, e como têm outras fontes onde ir beber o professor já não é a única fonte de conhecimento e por isso a dificuldade de outras pessoas

para conseguirem depois perceber que agora o professor tem de ser, tem de ter outra forma de agir(...)"

Ent. 5, pág. 10/11

Em segundo lugar, constatamos que o aluno é identificado enquanto detentor de um capital cultural e informativo instrumentalizável por parte da escola. Assim, passa-se de uma representação do *aluno tábua-rasa*, despojado de quaisquer recursos conformes ao saber e cultura aceites pela instituição escolar, para um aluno portador de uma formação pessoal rica e interessante; um aluno mediador entre um universo extra-escolar constituído por múltiplos fluxos de informação e suportes culturais e um universo escolar ávido se assimilação e instrumentalização desse capital em proveito de um modelo pedagógico moderno. Atentemos nestes dois excertos exemplificativos:

Excerto nº 9

" (...) é sempre mais interessante para a criança partir daquilo que conhece e das experiências dela do que partir daquilo que o professor debita, é a inversão total do fenómeno educativo (...) As coisas acontecem tão rapidamente que muitas vezes nós próprios sentimo-nos ultrapassados pelo... por essas experiências da criança, quer dizer é... as coisas chegam tão rapidamente, ela contacta com tanta coisa, tem tantas fontes de informação, tem pronto tudo isso, muitas vezes nós sentimo-nos um pouco imprevistos para isso tudo, o que se calhar é natural, é humano que assim seja, (...) O papel do professor será respeitar e estimular o máximo disso e partir o máximo daí para tudo o resto, para o educar e ensinar, acho que sim... "

Ent . 10 pág. 13

Excerto nº 10

"A criança hoje faz uma aprendizagem muito diferente da que nós fazíamos no nosso tempo não é, no nosso tempo a aprendizagem quase que se limitava dentro da sala de aula e hoje as crianças trazem muita coisa de lá de fora, que depois temos que trabalhar dentro da sala, não é? e portanto a escola

tem de estar virada e fazer esse acompanhamento."

#### Ent. 23 pág. 3

Ou seja, a uma representação monolítica da escola, reduzida apenas ao saber escolar, à sua produção e transmissão, deu lugar uma representação assente na compatibilidade do escolar e extra-escolar, é a intitulada *escola aberta*. É a tendência da escola para a exterioridade:

#### Excerto nº 11

"Abertura, abertura às influências do exterior, que eu quando andei aqui não posso dizer que as tenha havido, havia ali tudo muito delineado e era aquilo e mais nada que se falava dentro da sala. Hoje não, nós temos pronto, as crianças levam os problemas delas para a sala de aula, levam os saberes, os próprios saberes que elas muitas vezes adquirem na altura ou isso, pronto é tudo levado para a sala de aula e nós não podemos pura e simplesmente fechar a porta (...)"

#### Ent. 24, pág. 4

Em termos de modelo do processo comunicacional, passamos de uma representação referente ao passado que atribuía ao professor um papel meramente transmissivo (*professor-transmissor*), para um papel de professor aglutinador e orientador dos múltiplos conhecimentos e vivências das crianças (*professor-orientador*). Assim, o aluno passa de um mero receptor passivo da informação para receptor-emissor, participando activamente na dinâmica educativa.

Esta nova definição de papéis está intimamente associada a um modelo que se impõe actualmente, um modelo de *ensino construtivo* que implica um papel activo do aluno no processo de aprendizagem, na construção do saber e consequentemente um esvaziamento do papel do professor.

Vejamos como o processo comunicacional e a relação pedagógica são representados neste contexto:

## Excerto nº12

" (...) repare, antigamente a função da escola há uns anos atrás e por exemplo no meu início de carreira, era transmitir à criança conhecimentos, o professor estava ali para transmitir conhecimentos os alunos eram meros espectadores que ouviam e que tinham de aprender. Hoje em dia, eu penso que isso já não acontece, portanto eu acho que no fundo, lá está, os outros saberes são transmitidos ao professor também, eu tenho aprendido nesse aspecto muita coisa que eles me trazem lá de fora, coisas muito engraçadas pronto, que eu não me passaria pela cabeça que eles soubessem, que eu não sabia na idade deles, portanto eu acho que hoje há mais uma troca é evidente que o professor hoje funciona mais como moderador eu penso que sim (...) "

Ent. 7, pág. 6

Podemos traduzir esta lógica de pensamento através das seguintes representações gráficas:

Gráfico 7 - representação da criança-aluno em função do contexto socio-histórico

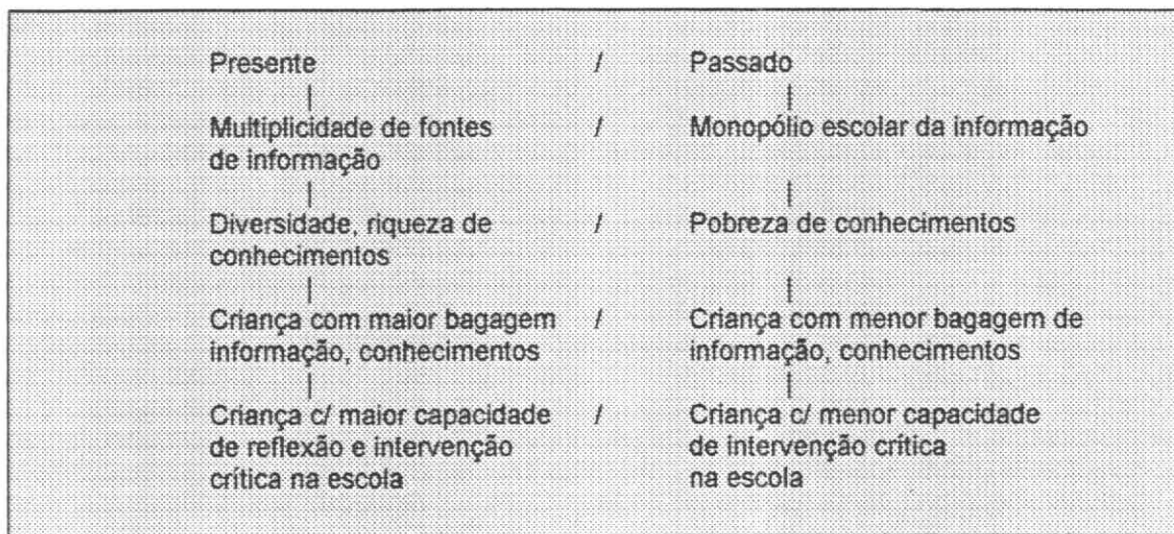
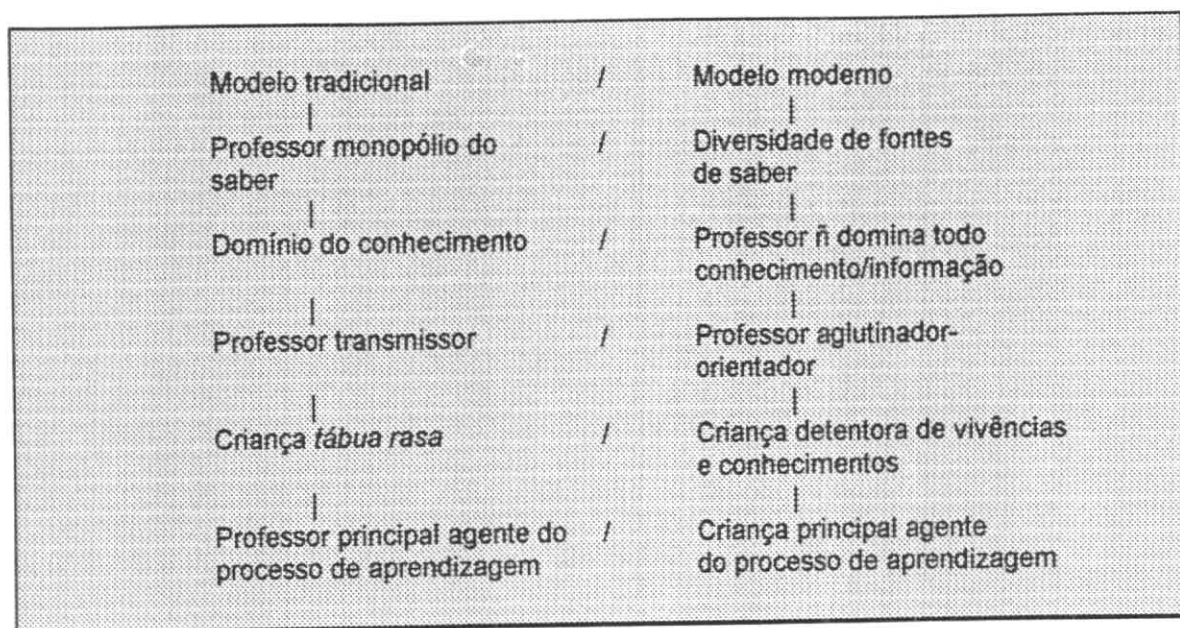




Gráfico 8 - Evolução dos modelos pedagógicos em função dos actores (professor-aluno)



Por outro lado, fizemos anteriormente alusão a um modelo pedagógico moderno assente na formação global do indivíduo. Na nossa opinião, esta formação global que é preconizada origina, entre outras coisas, uma abertura necessária a outras fontes de conhecimento, o que se traduz numa maior diversidade e riqueza de informação em contraste com a educação tradicional, considerada bastante restritiva a este nível.

A nosso ver, encontramos-nos perante uma disposição ideológica que permite a abertura e aceitação por parte da escola de todo um conjunto de bens culturais e simbólicos que lhe são exteriores e desconhecidos.

Aparentemente, é essa a lógica que rege os discursos dos nossos entrevistados. Resta saber até que ponto existe, ao nível das práticas pedagógicas, uma acção convergente com o discurso produzido. Pois admitimos que existe uma grande diferença entre aquilo que é afirmado numa situação de entrevista, fruto de uma exposição racionalizada por parte do indivíduo, e as práticas quotidianas do professor.

## 2.2 - Universo extra-escolar e a escola paralela

### Um novo mercado de bens culturais e simbólicos: a Escola Paralela

Como vimos, existe uma representação bem definida do universo extra-escolar enquanto fluxo de informações, conhecimento e cultura. Existe, neste caso, uma representação dicotômica incidindo sobre o universo escolar e extra-escolar enquanto instâncias de produção e difusão de bens culturais e simbólicos.

Esta dicotomização pode-se analisar com base num quadro explicativo que nos remete para a dimensão socio-histórica. Assim, entre uma representação do passado assente nas premissas de que a escola seria a única fonte de saber e cultura disponível e socialmente aceite (*oferta escolar*) passamos para o presente em que a escola concorre com outros circuitos difusores de saber e cultura (*oferta extra-escolar*).

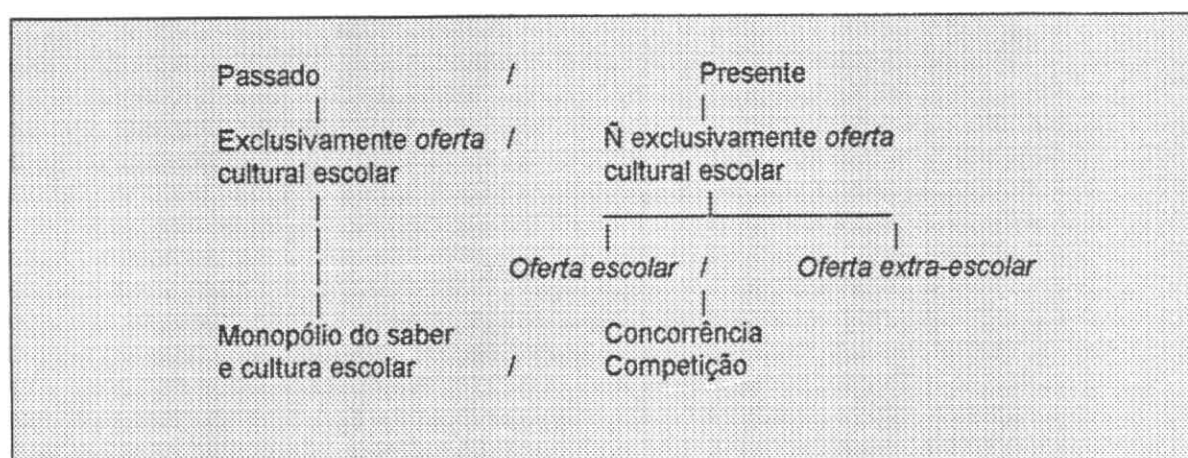
Passamos da hegemonia à partilha de posições no campo de produção e difusão de bens culturais. É neste contexto que toda uma representação em torno da escola paralela toma forma e os *media* são-nos apresentados como importantes veículos de informação, saber ou cultura (ver gráfico 9).

#### Excerto nº 13

" O próprio envolvimento das crianças com os *mass-media*, quer dizer como sabe a criança agora põe perguntas aos professores que não se punham há 20 anos, uma criança agora é capaz de me falar do foguetão que anda lá em cima, "como é que é?", "como é que não é?" (...) as televisões agora então com os canais todos levam isso tudo às crianças, e a criança agora já não precisa que o professor lhe esteja a explicar como é que se forma o granizo ou como é que a chuva cai, porque a criança de certeza que já viu isso, o professor tem de ser depois um aglutinador dos interesses da criança e cada vez mais o professor tem de estar preparado para responder a perguntas cada vez mais complexas das crianças (...) "

O facto de hoje nos depararmos com várias fontes e mecanismos transmissão de informação e saber implica uma nova forma de representar os bens culturais e simbólicos socialmente disponíveis (bem como do acesso a estes). Deixa de existir um património único e inquestionável, para emergir uma noção abrangente de cultura e saber, aberta à identificação dos diversos suportes, circuitos e significados culturais disponibilizados à jovem geração. Vejamos o gráfico seguinte.

Gráfico 9 - Oferta de bens culturais e simbólicos segundo o contexto socio-histórico



### Papel cultural e informativo da escola paralela

Existe, em termos da representação elaborada pelo professorado em relação à escola paralela, uma vertente bastante importante a considerar para o nosso trabalho. O facto de a escola paralela desempenhar um importante papel na difusão de informação e conhecimento sendo, portanto, o seu consumo destacado enquanto factor de possível acumulação de capital cultural.

Face à ideologia construída em torno da abertura da escola à sociedade e integração de novos conhecimentos e informações no interior do universo escolar, gerou-se toda uma representação que atribui aos *mass-media* um papel preponderante na formação global da jovem geração.

Quando falamos de capital cultural transmitido e acumulado a partir dos meios de comunicação referimo-nos, normalmente, aos recursos formados por uma bagagem informativa de cariz utilitário. Ou seja, a constituição de uma bagagem de informação rica sobre determinados aspectos da realidade torna-se a principal vantagem do acesso aos meios de comunicação. Situamo-nos pois, ao nível do domínio utilitário dos conteúdos transmitidos pelos *mass-media*.

Os *mass-media* são, assim, observados como um veículo de conhecimento da realidade, do mundo concreto. Existe uma representação que tende a ver os meios de comunicação como uma das formas privilegiadas de acesso a um conhecimento do mundo, da sociedade.

Deste modo, falamos basicamente de informação e não de saber, porque o saber pressupõe uma construção crítica, um determinado trabalho de reflexão composto a partir da informação disponível. Daí que muitos professores considerem estes meios uma fonte de informação mas não de conhecimento (ou então de um conhecimento superficial) pois, para estes, o conhecimento pressupõe o percorrer de um caminho, um processo lento de consolidação gradual e coerente da informação disponibilizada.

Para muitos dos professores entrevistados os recursos acumulados por intermédio dos *media* encontram-se em estado bruto e desordenado. O capital cultural que se constitui através da escola paralela, é apenas um recurso que poderá ser maximizado através da família ou da escola.

Existe, assim, uma atitude algo dúbia por parte dos professores quanto ao acesso que as crianças têm aos *media*.

Se, por um lado, o consumo dos *mass-media* permite a aquisição de informações, o que favorece a acumulação de um capital informativo e cultural facilmente instrumentalizável por parte da escola, por outro lado, existe por parte de alguns professores uma certa prudência face ao tipo de informação e ao modo como esta é apropriada pela criança.

Assim, para alguns, se o acesso aos meios de comunicação se pode traduzir nalgumas vantagens quanto à eventualidade da utilidade social e escolar do acervo constituído pode, por outro lado, evidenciar um consumo acrítico de informação e bens culturais, sem selecção ou filtragem destes.

Esta situação pode conduzir à construção de uma imagem deturpada do mundo que deverá ser reorientada pelos agentes educativos com capacidade intelectual, cultural e pedagógica, de forma a "repor uma certa ordem na confusão". Um excerto exemplificativo das preocupações dos professores em relação a esta questão:

#### Excerto nº 14

"Há mais informação mas muitas vezes essa informação não é feita da forma mais correcta, a criança não tem depois o adulto ao pé dela para esclarecer, no seu universo infantil não é? a criança não sabe o que está bem e o que está mal, não sabe o que está certo e o que está errado, não sabe o que é real e o que é mentira (...) Portanto a criança muitas vezes tem acesso à informação, só que essa informação não está descodificada percebe? "

Ent. 28, pág. 15

Neste contexto os *media* são apresentados enquanto facultadores de um acesso ao conhecimento errado nos seus conteúdos e processos. Os *media* são acusados de fomentarem um olhar acrítico sobre a realidade, de promoverem a não reflexão e comodismo, o que entra em contradição com os valores e práticas da instituição escolar. Isto traduz-se num acesso ao conhecimento imediato, sem esforço nem trabalho de reflexão, portanto superficial, o que vai contra os valores escolares da construção do conhecimento alicerçada no trabalho metódico e na capacidade de reflexão do aluno.

#### Excerto nº 15

"É claro que a criança actualmente em termos de conhecimentos, enfim nunca houve crianças tão sabedoras como as actuais, embora por outro lado se verifique também, enfim, um reflexo de certa forma perverso. É que todos esses meios fornecem informação já tratada, já formulada, a criança e também

os adultos não têm trabalho de reflectir nem pensar no que estão a adquirir e vemos quase que os outros pensam por elas (...) De facto, as crianças e muitas vezes também os adultos, não estão muito habituados a pensar por si próprios, estão habituados a receber a informação já toda tratadinha, toda já bem sistematizada mas de facto não há uma certa reflexão sobre aquilo que se está a aprender."

Ent. 12, pág.15

Isto, na óptica dos professores, revela que as crianças privilegiam, actualmente, processos de acesso à informação representativos da sociedade moderna e que chocam com os princípios e finalidades da instituição escolar. Assim, a escola é identificada como uma instituição perdendo grande parte dos seus factores de interesse e motivação ao instalarem-se na sociedade actual instrumentos e mecanismos de acesso à informação e conhecimento que tendem a tornar-se hegemónicos.

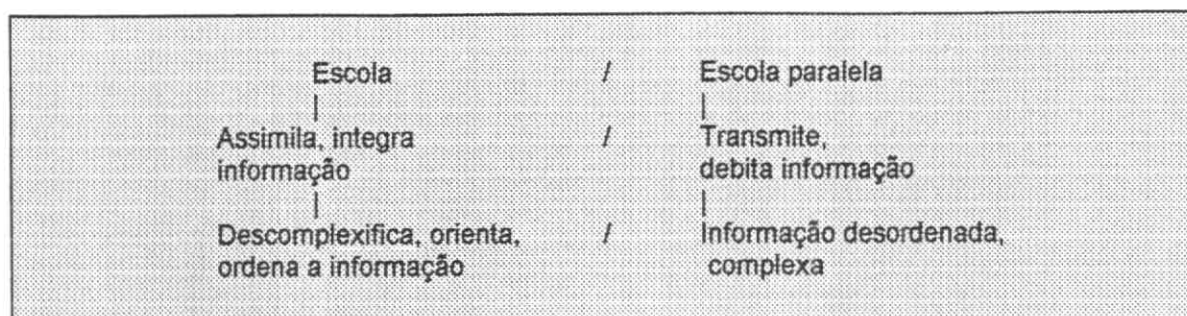
Esta atitude cautelosa face aos *media*, enquanto produtores e difusores de conhecimento, vem no sentido das análises sociológicas feitas por vários especialistas, que demonstravam que o acesso à escola paralela entrava em contradição com determinadas práticas e valores da instituição escolar, o que levava a uma recusa e exclusão dos *media*.<sup>115</sup>

É neste contexto que o professor e a instituição escolar adquirem um papel interessante face à escola paralela. Assumem-se como hipotéticas instâncias de assimilação e filtragem de todo um conjunto de informações e saberes paralelos ao universo escolar, fazendo aquilo que podemos intitular de *acção pedagógica para os media*.

---

<sup>115</sup> Ver os diversos autores e as suas obras destacados em capítulos anteriores, entre eles: J. Lazar, F. Balle, L. Porcher e M. Postic.

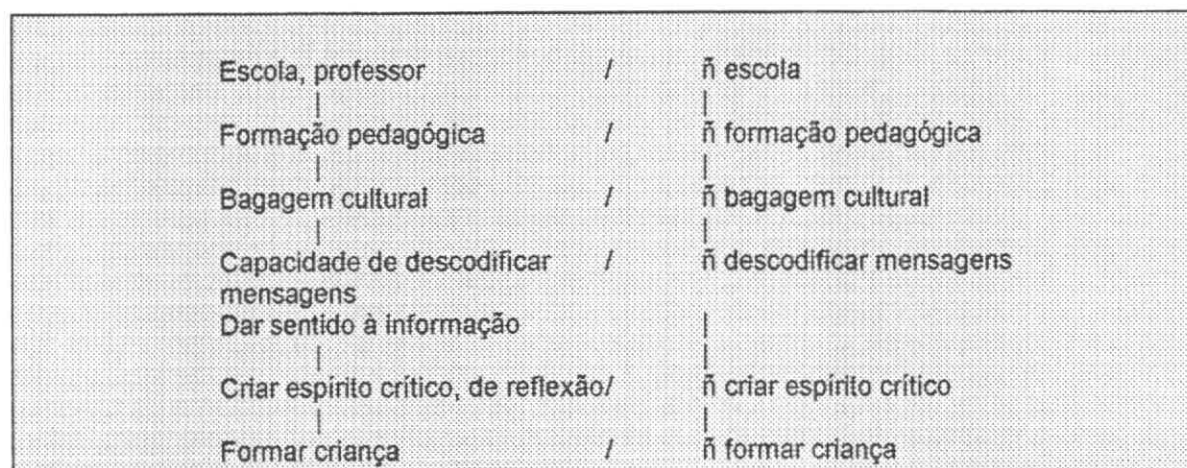
Gráfico 10- Representação dos processos comunicacionais



A escola por possuir indivíduos com formação pedagógica e moral adequada, representa-se como a instituição que melhor pode converter toda uma massa de informação desordenada e fragmentada num conjunto coerentemente edificado, que ganha sentido e eficácia face aos objectivos pedagógicos a que cada agente de ensino se propõe. Assim, os recursos que cada aluno detém podem ser capitalizados através da acção pedagógica do docente, tendo por objectivo a instrução do aluno ou a mera formação de valores e modelos de conduta.

A família é normalmente destituída da capacidade para assumir esta função, seja por não possuir um nível cultural que possibilite esta formação, seja por factores relativos à falta de estruturação e estabilidade que caracterizam a família actual.

Gráfico 11 - Representação dos atributos e capacidades do professor



Outra questão importante é relativa à forma como os *mass-media* são comparados a outras actividades ou suportes culturais com funções lúdicas ou formativas.

Verificamos que a escola paralela está associada a um determinado tipo de cultura, a *cultura de massas* que não se adequa propriamente àquela veiculada ou valorizada pela instituição escolar, a *cultura culta* ou, nas palavras de Camilleri, a *cultura promocional*.

Daí que, o acesso aos *mass-media* seja uma prática cultural que, longe de possibilitar a acumulação de um capital de bens, produtos estético-simbólicos consagrados pela escola (caso da leitura, teatro, museus, etc) favorece a constituição de uma bagagem cultural referente à cultura de massas que não é bem compreendida ou aceite, excepto quando este capital pode ser instrumentalizado segundo os interesses da instituição escolar.

Neste caso, a representação da família é um factor importante a ter em conta, pois são normalmente as famílias de nível cultural mais elevado que são consideradas, pelos professores, como possuindo práticas culturais mais ricas e diversificadas, contribuindo para o acumular de uma cultura promocional em contraste com os estratos culturais menos elevados.

Com base no que temos observado podemos concluir que a acumulação de um capital informativo e cultural através dos *media* é um dos factores relevantes para o quotidiano escolar dos próprios indivíduos, que se vêem confrontados na escola com o facto de terem de recorrer a esse capital acumulado.

Neste caso a instituição familiar, enquanto mediadora entre o meio sócio-cultural de pertença e a criança, adquire a maior importância na consideração dos professores. É o meio cultural ao qual a criança pertence que pode determinar, de uma forma mais ou menos sistemática, os interesses e motivações culturais, os conteúdos e *media* consumidos, bem como a utilização desse capital.

É desta forma que, para a instituição escolar, o acesso aos *media* pode apresentar-se socialmente regulado pela pertença do indivíduo a um determinado meio sócio-cultural. Daí que, em muitos casos, as expectativas dos professores face a este capital acumulado estejam, à partida, condicionadas



pela representação que estes possuem do meio social de pertença da criança. Ou seja, segundo uma representação praticamente unânime, a existência de meios de comunicação não se traduz numa democratização do acesso à cultura e saber, mas antes por uma reprodução das condições culturais de partida dos indivíduos. Um excerto exemplificativo da representação dos professores sobre esta questão:

#### Excerto nº 16

"Todos estes pais, pronto todas estas famílias que de uma maneira geral são de meios socio-económicos baixos, todas as famílias têm um vídeo, todos têm vídeo e todos são sócios do clube de vídeo mais *espeluncoso* que possa imaginar, ou seja então as crianças consomem filmes, filmes, filmes, consomem as crianças os filmes que os próprios pais consomem, está a entender? (...) pronto quer dizer, estão a ser muito mal formadas porque consomem aquilo que os pais consomem, pais esses que por suas vez já estão mal formados entende? Dá-lhes um conhecimento das coisas não é? dá-lhes um conhecimento das coisas é óbvio, só que não é o conhecimento adequado, não é o conhecimento correcto."

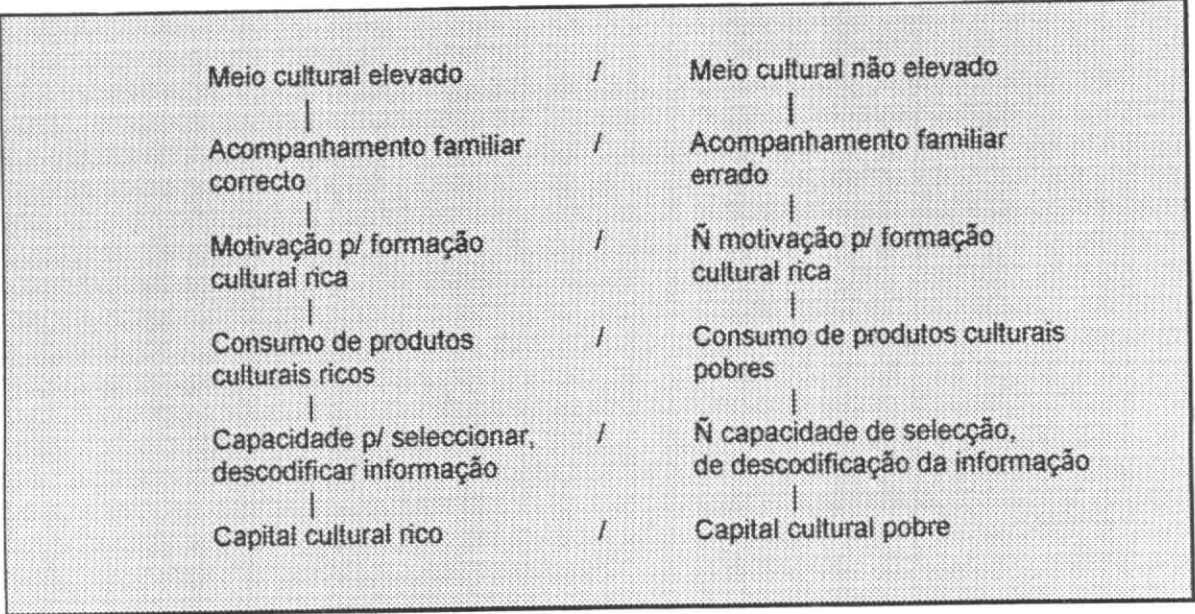
#### Ent. 28, pág. 12

Assim, segundo a maioria dos entrevistados, os indivíduos de meios socio-culturais mais baixos terão interesses e motivações, bem como práticas, face ao consumo dos *media*, que manifestam e acentuam o seu baixo nível cultural. Por consequência, possuem menos recursos instrumentalizáveis por parte da instituição escolar, ao contrário de indivíduos de nível sócio-cultural mais elevado, com um capital cultural considerado potencialmente mais rico, em função dos valores e interesses da instituição escolar.

É uma argumentação salientando a reprodução social e cultural dos indivíduos, que se pode encontrar ao longo do discurso e que é aplicada de uma forma bastante evidente no que respeita ao consumo e utilização dos *mass-media*. Esta lógica só é desmontada por alguns (poucos) professores que

salientam os factores individuais (inteligência, motivação e interesses pessoais) em detrimento dos factores sociais enquanto determinantes das práticas dos indivíduos face aos *media*.

Gráfico 12 - Representação do capital mediático segundo o meio socio-cultural de origem



Como é óbvio, existe por parte dos professores uma valorização das práticas culturais associadas a estratos socio-culturais mais elevados, pois permitem a acumulação de recursos mais de acordo com os valores e interesses da instituição escolar e que podem ser facilmente instrumentalizáveis por esta.

**Papel socializante da escola paralela**

Os *mass-media* são, por outro lado, concebidos como instrumentos poderosos na medida em que exercem um papel de grande influência na formação das normas, valores e modelos de conduta da jovem geração. É nesta qualidade que a escola paralela gera atitudes mais reservadas e avaliações mais negativas.

Assim, com base numa representação enraizada e tradicional do papel

social da criança<sup>116</sup>, encontramos os *media* enquanto factores (manifestos ou latentes) de desvirtuamento e deformação de um conceito interiorizado de desenvolvimento infantil. Os *media* são identificados enquanto elementos que possibilitam o acesso da criança a uma imensidão de informação sem qualquer tipo de controlo. Isto implica que muita dessa informação não deveria ser consumida pela criança sob o risco de criar disfuncionalidades.

Esta representação opõe dois modelos de criança, um modelo interiorizado de criança tradicional representando a genuinidade e pureza infantil (modelo de criança do passado) e, por outro lado, um modelo da criança moderna que se distingue pelo acesso indiscriminado ao mundo dos *media* e ao universo dos adultos aí apresentado. Isto reflecte-se na criança por situações de precocidade, de antecipação das situações de vida, com comportamento e atitudes de adulto, o que conduz, geralmente, a uma representação depreciativa do papel socializador dos *media*.

Assim, a criança actual é representada como estando constantemente perante determinados estímulos dos meios de comunicação, sem quaisquer defesas, absorvendo uma quantidade de informação e produtos culturais para os quais não estaria preparada. Isto aliado à falta de capacidade cognitiva da criança repercutir-se-ia de forma negativa nas imagens da realidade construídas, nos valores e modelos de conduta adquiridos. Pois a criança é concebida como um ser incompleto, não detendo as competências cognitivas e a formação moral indispensáveis à correcta compreensão e interpretação das mensagens.

O facto da informação disponível através de inúmeros meios escapar ao controlo e à filtragem dos agentes educativos vai contra uma imagem tradicional de criança e de educação infantil. É toda uma situação que é colocada em causa, pois entra em contradição com um sistema de referências perfeitamente enraizado (ver gráfico 13).

Ou seja, mais uma vez deparamos com resistências por parte das instituições tradicionais de socialização, receosas dos *efeitos poderosos e*

---

<sup>116</sup> «A criança é socialmente definida como um ser dependente, imaturo, irresponsável, incapaz de levar uma vida autónoma (...) desta definição de infância decorre uma legitimidade de educação e controlo dos adultos sobre os jovens», C. Montadon, P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Peter Lang, Berne, 1987, pág. 54

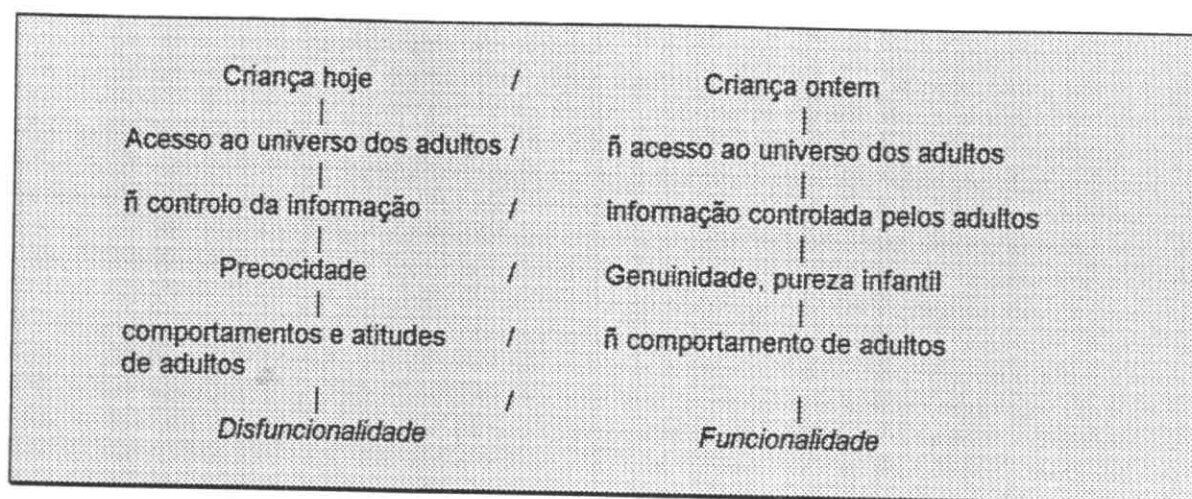
*perniciosos* de um conjunto de instrumentos e processos que não controlam. Desta forma, os *media*, essencialmente audio-visuais, são caracterizados por um somatório de atributos que os colocam entre as maiores ameaças ao correcto crescimento da jovem geração. Os efeitos nocivos, a nível da aquisição e reprodução e uma série de valores e comportamentos anti-sociais são frequentemente salientados pelos professores. O seguinte excerto é exemplificativo:

#### Excerto nº 17

"A criança está numa idade em que não é fácil separar o real do imaginário, quer dizer, a fantasia da verdade, e isso penso que é complicado na cabeça da criança, quer dizer , isso pode levar à formação de conceitos errados e... está bem que a gente pode perguntar: «- hoje em dia o que é certo e o que é errado ?». Mas a pessoa precisa,.. de sei lá de um fio condutor, se não às tantas isto é uma perdição completa.

(...) Pois, chegam a adultos mais cedo, adultos em termos de comportamento...penso que sim... não sei se bons adultos, se maus adultos , o que é certo é que são comportamentos que começam a ter mais cedo , que só se tinha já em adolescente, não é?... as questões que eles põem e tudo...há uma antecipação de situações de vida.(...) Eu não sei, na minha opinião , eu não sei bem se tenho opinião, mas tenho medo, tenho mais medo que seja negativo, ainda não sei bem se será..."

Gráfico 13 - Representação da criança em função do contexto socio-histórico



### Concorrência e assimilação da escola paralela

O facto de existir uma representação dicotómica dos campos sociais de produção e difusão da informação e saber implica que a escola paralela (enquanto noção mais ou menos abstracta) seja percepcionada enquanto fonte de concorrência, paralela à instituição escolar. De uma forma mais ou menos difusa existem manifestações, por referência à escola paralela, que a apresentam enquanto instância que compete com a escola no domínio da difusão de bens informativos, culturais e simbólicos.

Esta concorrência é sentida no modo como alguns professores pesam a desvalorização social da instituição escolar, face ao aparecimento de outras formas de cultura e saber. Na opinião de alguns professores, a escola tende a perder o prestígio que anteriormente detinha em função da monopolização do saber legítimo, enquanto que actualmente outros *media* e culturas paralelas tendem a afirmar-se e a consolidar todo um universo cultural que, independentemente do seu valor, se apresenta como um forte concorrente (ver gráficos 9, 15). Isto é sentido de uma forma mais ou menos explícita pelos nossos diversos entrevistados.

## Excerto nº 18

"É muito difícil hoje em termos de aprendizagem surpreender as crianças, as crianças já viram tanta coisa na televisão, já viram tanta coisa no vídeo, que é extremamente difícil fazer aquele percurso que nos ensinaram que era aquele que didacticamente se seguia, que era o da motivação para o... o que nós lhes queríamos transmitir... e depois da... da consolidação da aprendizagem, é um percurso cada vez mais difícil de fazer na escola, porque eles não se surpreendem, eu dá-me a sensação que é hoje um dos grandes inimigos da escola, pelo menos naquilo que nós achávamos que era a escola, é a dificuldade em chamar a atenção, em interessar e surpreender os alunos...porque a concorrência é muito forte, não é ? (...) De maneira que eles já viram tanta coisa, sabem as notícias todas, vêem as coisas de um modo tão chamativo, que é um pouco difícil competir com tudo isso..."

São nomeadamente os professores mais antigos aqueles que sentem de uma forma mais nítida o fenómeno da concorrência. São estes que opõem um tempo passado em que a monopolização do saber legítimo por parte da escola e a inexistência de outros circuitos e agentes asseguravam um prestígio e reconhecimento social que a escola hoje não possui.

É a imagem de um contexto social de mudança e proliferação de culturas concorrentes que tendem a possuir cada vez mais interessados e consumidores em detrimento da cultura escolar. Existe implícita uma noção de *mercado social de bens informativos, culturais e simbólicos*, do qual a escola participa mas em que tende a perder, face à *oferta e procura* paralelas de bens culturais e simbólicos.

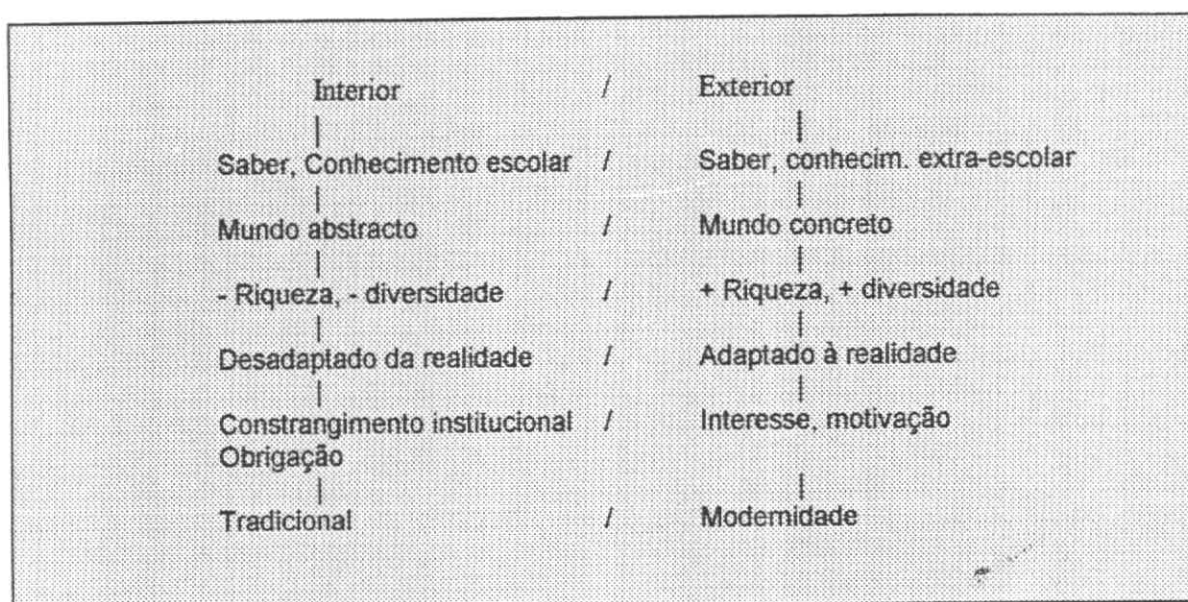
É assim que os professores explicam a forma como toda uma nova geração se apresenta desmotivada e desinteressada pelos saberes e cultura escolares revelando, no entanto, uma atracção cada vez maior pela *cultura de massas*. Em alguns dos casos examinados, é notória a falta de capacidade sentida pelo professor para cativar toda uma nova geração rendida ao carácter mais apelativo da cultura extra-escolar.

## Excerto nº 19

" Sim, sim, porque é preciso muito cuidado na motivação , porque há uns anos atrás , quando eu comecei a trabalhar, por exemplo, há vinte e um anos atrás, uma criança motivava-se facilmente com uma paisagem que se mostrasse dum calendário, um folheto turístico, um postal ilustrado, hoje não, hoje temos a televisão a cores, e qualquer mau filme, qualquer mau programa de televisão, é superior àquilo que a escola muitas vezes tem para lhe oferecer, não é ? (...)"

Ent. 21, pág.2

Gráfico 14 - Representação do universo escolar e extra-escolar



Assim, o universo extra-escolar, enquanto fonte de conhecimento, de informação e de uma estética cultural particular, é identificado como um universo amplo e rico nos diversos conteúdos e formas que o compreendem. A evolução social e tecnológica e a consequente modernidade que caracteriza o mundo da escola paralela, contrasta com a representação de uma instituição escolar pobre e tradicional, incapaz de competir com a novidade e

generosidade de outros produtos e de suportes culturais. A preocupação dos professores é evidente em algumas entrevistas:

#### Excerto nº 20

"A escola parou , não acompanhou a evolução que se verificou a nível... a nível da... pronto, a nível cultural, a nível social toda essa questão que houve, novas técnicas, novas coisas e quando eles chegam à escola e encontram na escola menos do que o que têm ou podem ter em casa, às tantas sentem que não estão a fazer nada na escola, estão só aqui a passar o tempo porque em casa têm coisas mais ricas, têm coisas mais interessantes que é o caso da televisão...(...) Mais ricas, mais estimulantes porque são visuais, porque são mais atractivas, porque têm som, têm imagem, a gente sabe hoje em dia a importância que isso tem para os miúdos (...)"

Ent. 20 pág. 14

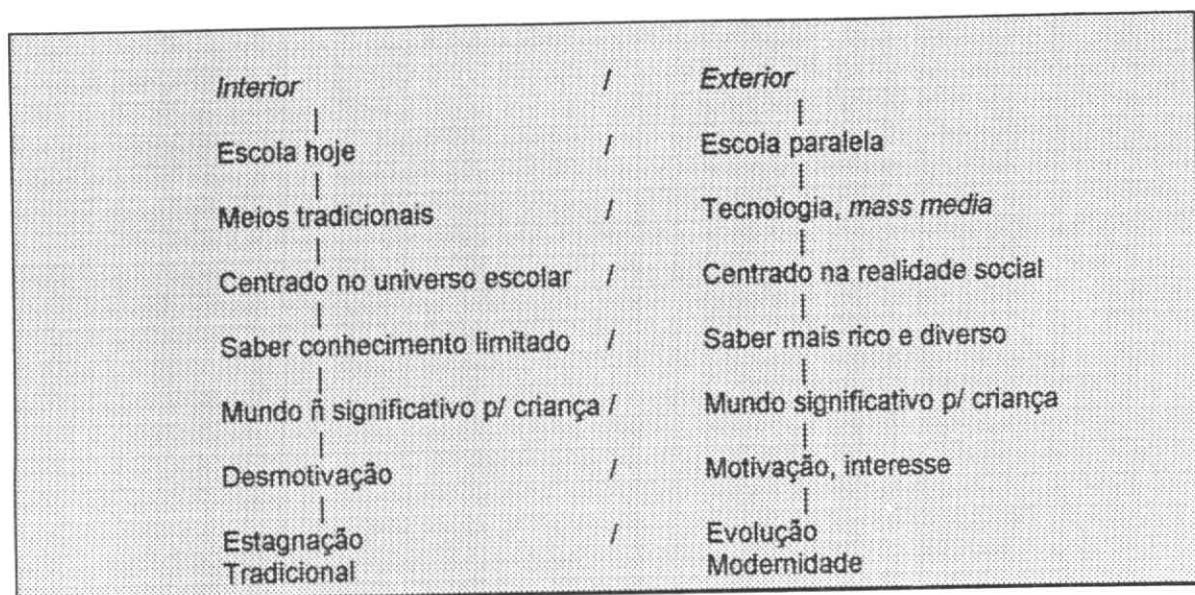
#### Excerto nº 21

"Com tudo o que eles têm fora da escola e não têm na escola por exemplo, com o que têm em casa os jogos de vídeo, os videos, a televisão... pronto tudo o que no meio os motiva e em certos casos os motiva mais que a escola, principalmente nos meios maiores em que os miúdos, pronto, têm um nível de vida, os que têm pronto, um nível de vida mais elevado chegam à escola e encontram assim uma certa,.. há um certo desfasamento, chegam a uma escola que não é a escola... não tem nada a ver com o meio deles, é uma escola antiga, onde eles estão limitados em relação às tarefas que podem fazer, em relação às aprendizagens que podem fazer, lá fora o meio é muito mais rico..."



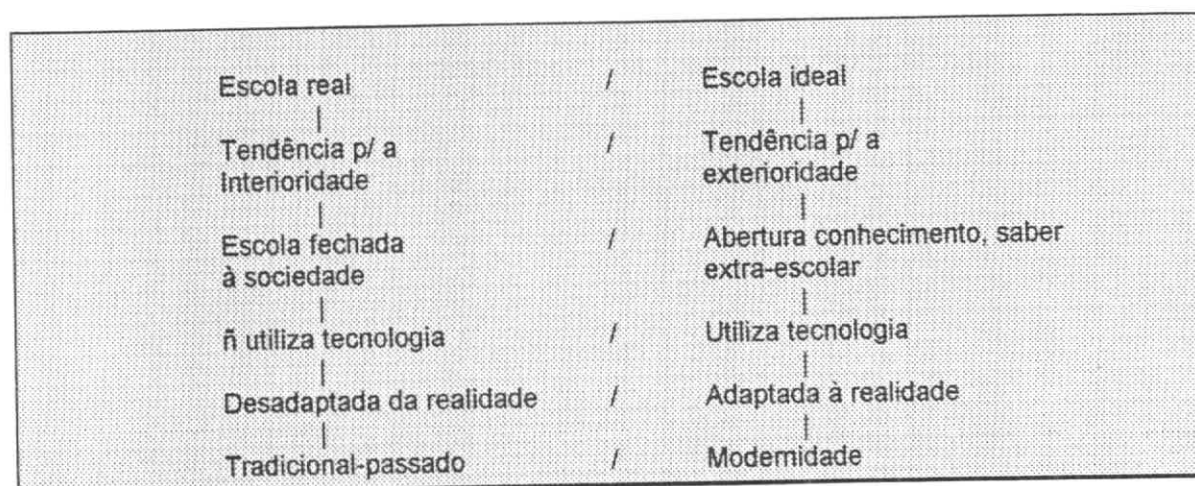
Vejamos como em termos gráficos se representa a relação estabelecida pelos professores entre a instituição escolar e a escola paralela:

Gráfico 15 - Concorrência escola e escola paralela



Existe, por outro lado, um fenómeno interessante, que é o facto de os professores considerarem que a única forma de conseguirem competir com a *escola paralela* é integrando-a, assimilando-a enquanto modelo cultural significativo. É uma tentativa de ruptura com uma *escola real*, ainda relativamente fechada e tradicional, por isso desmotivante, no sentido da construção de uma *escola ideal*, mais aberta, dinâmica e moderna:

Gráfico 16 - Representação da escola real e escola ideal



A integração dos conteúdos extra-escolares revela-se como um fenómeno ideológico bastante curioso quanto às suas fontes de legitimação e finalidades explícitas ou implícitas.

Podemos constatar que toda uma construção ideológica se consolida em torno do fenómeno de assimilação do universo extra-escolar o que, em todo o caso, se encontra de acordo com uma série de representações compostas em torno do que deve ser a escola moderna. Assim, na nossa opinião, são vários os factores referenciados anteriormente e que contribuem para uma legitimação da acção de integração da escola paralela:

a) Em primeiro lugar, uma ambição ideológica intitulada *abertura da escola*, tendo por objectivo a abertura da escola à sociedade, por contraste com uma escola tradicional fechada sobre si mesma, centrada unicamente no património simbólico e cultural escolar.

É uma tentativa da escola de se aproximar daquilo que intitula de *realidade social*, integrando todo um conjunto de bens culturais, informativos e simbólicos produzidos e transmitidos no universo exterior à escola. É a obrigatoriedade de conhecer a realidade social, o mundo concreto.

b) Em segundo lugar, uma ideologia assente na *modernização da instituição escolar* o que implica uma aproximação do ritmo de mudança social, ou seja um acompanhamento dos meios tecnológicos, bem como dos conhecimentos e informações continuamente reciclados. Esta noção de modernização contrasta com a noção tradicional de escola distanciada da realidade e da dinâmica social.

c) Em terceiro lugar, a questão da *individualização* que se reflecte no interesse evidenciado pelo indivíduo, pelas suas características pessoais e sociais, o que conduz a uma valorização dos seus interesses, bem como dos conhecimentos e informações adquiridos exteriormente através do contacto com diversas fontes.

d) Por último, o declínio do *professor-transmissor* enquanto fonte hegemónica do saber transmissível e a emergência de uma representação do

*professor-orientador*, assimilador de múltiplas informações de inúmeras fontes. É a propensão para a instrumentalização escolar dos conteúdos e símbolos exteriores ao meio escolar em proveito de um novo conceito de educação.

É uma nova visão da educação, do acto pedagógico e da instituição escolar, justificando a necessidade sentida pelos professores de integrarem e assimilarem todo um conjunto de conteúdos e símbolos pertencentes à realidade exterior, nomeadamente a partir dos meios de comunicação.

O modelo de assimilação dos conteúdos extra-escolares baseia-se na seguinte premissa: os conteúdos circulam no universo extra-escolar para, posteriormente, serem integrados e tratados de acordo com determinadas orientações e preocupações pedagógicas no interior da escola.

Deste modo, a escola parece assumir um papel educador de todo um processo de transmissão e aquisição de bens culturais e simbólicos que tem lugar fora desta instituição.

No entanto, as atitudes e práticas dos professores em relação à escola paralela e aos seus conteúdos assumem as mais diversas formas e significados. Não podemos afirmar que exista uma prática corrente ou, pelo menos, uma atitude geral consensual face às formas de relacionamento com o mundo dos *media*.

Vejamos, a título de exemplo, alguns testemunhos que revelam a importância conferida a esta matéria:

#### Excerto nº 22

"Nós muitas vezes falamos de coisas na escola que eu vou chamar, «- Olha, vocês lembram-se, viram isto assim e assim, na televisão?». «- É verdade! Sim senhora nós vimos isto». Quer dizer, as crianças lembram-se de muita coisa e aprendem muita coisa, mesmo aqui na escola, que apre... que falam em muita coisa que eles viram na televisão. Portanto, nós falamos aqui em qualquer coisa, há tempos foi sobre o buraco do ozono. Eles já tinham ouvido falar na televisão. Quando falámos na terra e essas coisas todas. «- Vocês lembram-se? »(...)."

### Excerto nº 23

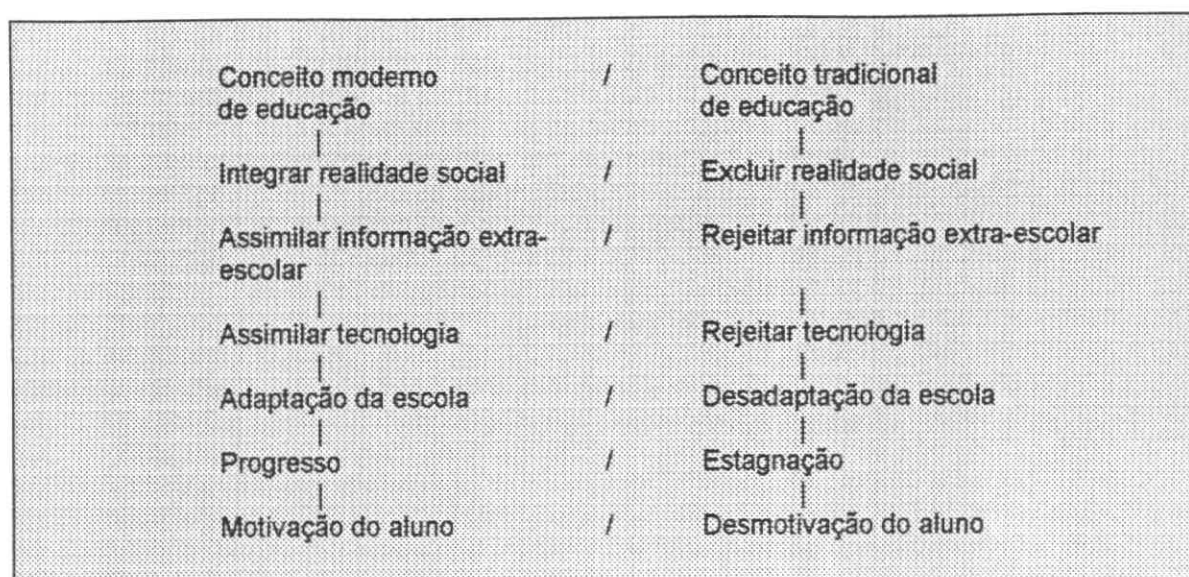
"(Os conhecimentos) São sempre bons, temos sempre de aproveitar, mesmo aqueles que ela adquire através da televisão, aí está, eu acho que se deve sempre aproveitar (...) É muito importante e consegue-se, pelo menos a experiência diz-me assim, consegue-se mais enraizar nas crianças ou princípios ou conhecimentos, transmitir-lhes, motivá-los para, se nós partirmos sempre daquilo que eles têm, daquilo que eles sentem, daquilo que eles pensam, sempre, sempre deles. Resulta muito mais, porque repare ao estarmos a chamar portanto a experiência deles motivamos as crianças, eles sentem-se mais motivados (...) "

Ent. 29, pág.16

Estamos perante a manifestação de uma tendência para a pedagogização de todo um universo cultural que escapa ao controlo da instituição escolar e que concorre com esta no conjunto do universo de socialização infantil. O professor aparece-nos, assim, como o indivíduo com capacidade pedagógica e moral para fazer a necessária descodificação e tratamento da informação de acordo com os objectivos de formação mais adequados.

Daí a justificação ideológica do acesso e integração dos *media* e da *cultura de massas* enquanto forma de abertura da escola e acompanhamento das mudanças sociais. Uma escola adaptada à sociedade seria aquela que pudesse oferecer para além da cultura e saber tradicionais, uma visão integrada e interdependente de outro tipo de culturas e saberes que são exteriores à instituição.

Gráfico 17 - Representação dos modelos pedagógicos



O conjunto de bens disponíveis através da escola paralela são, segundo os professores, mais ricos e diversificados, estão mais adaptados à realidade social moderna e à nova geração, pelo que contrastam com os conteúdos escolares, abstractos e tradicionais, que se encontram completamente desfasados da realidade social e que, como tal, dificilmente motivam os jovens (ver gráfico 14).

É, mais uma vez, uma dicotomia expressa em torno de códigos estruturais que encontrámos anteriormente, entre o *tradicional / moderno* e *exterior / interior*, que reduzem a lógica dos professores à constatação da existência de dois universos, o escolar (por referência ao eixo *interior-tradicional*) e o extra-escolar (por referência ao eixo *exterior-modernidade*). Logo, compreende-se que a única via para a instituição escolar se modernizar e acompanhar a evolução da sociedade seja através do que nós chamamos *tendência para a exterioridade*.

### 3 - Comentário final às entrevistas

Em termos de conclusão tentamos relacionar os diversos sistemas representacionais examinados, procurando estabelecer uma ligação lógica entre eles, de forma a podermos compreender adequadamente as representações sociais dos professores face ao objecto.

Devemos começar por analisar brevemente a forma como os professores representam o seu papel e o da instituição escolar actualmente. Relembramos que esta era uma informação que considerávamos fundamental para compreender o problema. O que podemos então concluir após um exame das entrevistas?

Concluimos que os professores identificam a situação actual como profundamente diferente, oposta a um passado que é observado com algum distanciamento. A instituição escolar e o professor são representados como libertos dos constrangimentos e da clausura ideológico-normativa que caracterizava a escola do passado. A escola é idealizada como uma *escola aberta*, ávida de novas experiências, informações e conhecimentos exteriores à instituição. É uma escola com acentuada inclinação para a *exterioridade*, enquanto que a escola tradicional se caracterizava pela sua *interioridade*.

Essa exterioridade da escola é o factor primordial para, segundo os professores, se dar a necessária revitalização, modernização de uma instituição em relativa crise. Em crise porque é uma instituição algo antiquada nos meios e materiais pedagógicos, pobre nos conteúdos e, como tal, pouco motivante e agradável para os alunos, os principais consumidores da escola.

Esta tendência acompanha uma reformulação da representação do papel social do professor e do aluno.

Por um lado, esta necessidade de abertura implica uma ruptura com um papel social circunscrito à monopolização do saber e à sua transmissão que eram apanágio do professor tradicional. O professor actualmente deve estar preparado para assumir uma nova função que passa, entre outras coisas, pela assimilação e orientação das experiências dos alunos no universo extra-escolar, pela maximização dos seus recursos, em proveito de determinados objectivos pedagógicos que se pretendem alcançar.

Por outro lado, o papel social de aluno implica um reconhecimento das suas capacidades, recursos ou interesses. Pelo que o aluno passa a ser observado como alguém que tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, através da exploração das suas experiências e conhecimentos, das suas ideias e expectativas. Passa a possuir um papel mais activo.

É, portanto, um modelo pedagógico que assenta basicamente na ideia de reciprocidade, da troca de experiências sob a orientação tutelar do professor do 1º ciclo. Ou seja, está aberto o caminho para uma nova concepção do universo extra-escolar que aponta para a importância pedagógica da sua inserção na escola, em função dos interesses e capacidade de assimilação da instituição. Até porque a escola deixa de ser representada como uma instituição possuindo o monopólio do saber e das informações socialmente significativas. Existe todo um novo mercado de bens culturais e simbólicos que concorre com a escola, nos produtos que difunde e na capacidade de motivação e influência de toda uma nova geração.

Assim, paralelamente com uma nova representação de escola e do professor deparamos com um novo olhar sobre o universo extra-escolar. Existe um reconhecimento das potencialidades pedagógicas de uma série de informações, conhecimentos ou situações, que compõem a realidade exterior à escola.

O que nos remete para uma representação da escola paralela. Os *mass-media* são observados com alguma ambiguidade face aos tradicionais receios que sempre suscitaram, mas com alguma curiosidade resultante das enormes capacidades para motivarem e promoverem a aprendizagem das crianças. A exterioridade implica, igualmente, uma necessária apropriação e orientação dos conteúdos mediáticos que são consensualmente contemplados como fundamentais para um conhecimento adequado da realidade.

Todavia, se a escola paralela pode ser eventualmente indicada como uma importante fonte de acumulação de um capital mediático, constatamos que o meio socio-cultural é um factor condicionante decisivo. Pois, para a maioria dos professores, as famílias de meios socio-culturais mais elevados proporcionam aos seus filhos uma série de competências e recursos que lhes permitirão maximizar o capital mediático. O que implica que, à partida, nem todos sejam considerados iguais perante os *media*.

Apesar do seu papel informativo, virtualmente positivo, a escola paralela é igualmente apreciada de forma negativa em função das consequências psico-sociais que comporta. O professor expressa alguma apreensão no que diz respeito à possibilidade da jovem geração poder ser influenciada nas suas condutas, ideias ou imagens da realidade a partir dos diversos *media*, particularmente os audio-visuais.

A concepção de infância está associada a capacidades cognitivas pouco desenvolvidas, à imaturidade e falta de experiência, pelo que existem algumas dúvidas quanto à forma como as mensagens são adquiridas pelas crianças. Daí que se coloquem algumas reticências por um lado, em relação ao papel informativo dos *media*, por outro lado, nos aspectos ideológico-normativos inerentes ao seu consumo. Pois as crianças são representadas como não possuindo as competências que lhes permitam estruturar e contextualizar as informações adquiridas, num conjunto coerentemente construído. Como tal, os *media* podem provocar determinados efeitos psico-sociais não esperados e eventualmente nocivos, ou beneficiar um conhecimento superficial e deturpado da realidade.

Neste sentido é perfeitamente natural que o professor reaja com alguma desconfiança ao facto da escola paralela excluir qualquer interferência dos agentes educativos, enquanto mediadores entre o emissor de informação e a criança. Pois esta ainda é vista como passiva e virtualmente indefesa face ao poder dos *mass-media*.

Daí que o professor seja reconhecido como um agente pedagógica e moralmente habilitado para assumir uma função de filtragem, descodificação dos conteúdos mediáticos e encaminhamento para um consumo regrado dos *mass-media*.

Desta forma, o processo de aprendizagem social através dos *media* é reabilitado ao incluir um terceiro agente, munido das competências fundamentais para encaminhar adequadamente um processo que é visto como desequilibrado e incompleto. É restituído o papel ao agente educativo no controlo e demarcação da informação socialmente disponibilizada, tendendo para uma regulação metódica *a posteriori* dos produtos consumidos através dos *media*.



## CAPÍTULO VII - ORIENTAÇÕES DO MODELO DE ANÁLISE

A análise das entrevistas, permitiu-nos definir um modelo de análise que orienta a forma como questionamos o nosso objecto de estudo, limitando operacionalmente os eixos de abordagem da realidade mais coerentes e pertinentes.

Este foi composto a partir de uma análise compreensiva das entrevistas e pretende consolidar ou fundamentar determinadas hipóteses que regulam a nossa base de interpretação e compreensão do real.

O modelo de análise é *compreensivo*, no sentido em que as relações que se estabelecem e fundam o corpo de hipóteses, é uma relação presumida em termos de *sistema de representações* dos indivíduos. É o sistema de representações que tencionamos alcançar, desmontando as relações lógicas que se estabelecem entre os vários indicadores e dimensões consideradas.

### 1 - Operacionalização do conceito de Escola Paralela

O conceito de *escola paralela*, vai ser abordado na sua tripla dimensão por nós considerada, baseada numa definição *funcional* deste conceito.

Uma reflexão atenta sobre as várias noções e perspectivas de abordagem do fenómeno permitiu-nos construir um conceito operacional que tem em conta as diversas *funções* ou *papéis* que se podem atribuir à escola paralela.

Podemos definir, em termos *funcionais*<sup>117</sup>, a escola paralela enquanto um conjunto de meios de comunicação de massas que fundam um fenómeno social de consumo de bens culturais e simbólicos, através do qual concorrem com outras instâncias sociais nos processos de *socialização, formação cultural* e

---

<sup>117</sup> A desconstrução do conceito obedece, no essencial, aos domínios que caracterizámos no capítulo terceiro do trabalho. Utilizamos uma terminologia ligeiramente diferente, motivada pela análise das entrevistas.

*transmissão de informação*. São estas as três funções, por nós assumidas com base nos diferentes domínios analíticos anteriormente enunciados, que delimitam operacionalmente a abordagem da realidade:

a) Por *função socializante*, entendemos a aprendizagem social de cariz ideológico e normativo, em que a criança toma contacto com valores, atitudes e comportamentos, bem como a forma como a criança constrói cognitivamente uma determinada representação da realidade.

b) Por *função lúdico-cultural*, reconhecemos a aprendizagem social com base no consumo e manipulação de bens culturais, ligados a um mercado cultural de bens não utilitários, atendendo apenas à sua função estético-simbólica e recreativa. Neste caso, entendemos a escola paralela enquanto eventualmente definidora de uma *cultura* ou *estética de massas*.

c) Por *função informativa*, encaramos a aquisição de uma série de dados socialmente relevantes enquanto recursos utilitários, correspondendo a uma forma particular de *corpus de informação e conhecimento* sobre determinadas esferas da realidade. Define um certo tipo de *saber* que é adquirido através dos meios de comunicação e que pode ser compreendido enquanto um capital, neste caso um *capital mediático*.

Desta forma, o conceito de escola paralela, é focado em termos de função socializante, lúdico-cultural e informativa. Operacionalmente, os indicadores pretenderão retratar as representações dos inquiridos perante o objecto em causa. Esta forma de abordagem do conceito, permite-nos compreender melhor as representações dos professores. Pois foram isoladas as dimensões que nos pareceram mais interessantes para análise, tornando mais objectivo e rigoroso o estudo de um fenómeno que, de outro modo, corria o risco de se tornar vago e pouco operacional.

A definição das características funcionais da escola paralela foi motivada não apenas pelas análises teóricas em que nos baseámos mas, igualmente, pela investigação empírica anteriormente realizada. Pois verificámos que os professores estabelecem demarcações funcionais do fenómeno, correspondendo a diferentes apreciações e tomadas de posição.

Esta forma de abordagem permite-nos entender quais as capacidades e potencialidades atribuídas aos *mass-media*, segundo as dimensões consideradas jogando, desta forma, com os diversos posicionamentos que o indivíduo pode assumir perante o objecto.

## 2 - Definição das dimensões e indicadores

Para precisarmos melhor o fenómeno da escola paralela, decidimos centrar as nossas questões sobre os meios de comunicação de massas audio-visuais. Pois temos de reconhecer que estes são os *media* mais largamente consumidos pela faixa etária infantil, como tal, são aqueles mais visíveis para os professores. Aliás, essa visibilidade e proximidade do objecto ficou bem patente nas entrevistas realizadas.

Assim, as questões foram centradas especificamente sobre os *media* audio-visuais, especialmente a televisão. Não queremos, desta forma, afirmar que a escola paralela pode ser reduzida a estes suportes de comunicação. No entanto, esta delimitação correspondia à via mais correcta para precisar e objectivar um fenómeno de difícil abordagem. Podemos dizer que inquirimos os professores sobre os audio-visuais, encarando-os como importantes suportes comunicacionais de um processo social que intitulámos de escola paralela.

Passemos à descrição das diversas dimensões e indicadores:

1- A representação funcional da escola paralela é constituída pelas seguintes dimensões e categorias de análise:

1.1-*Dimensão socializante*, constituída por duas categorias de análise:

a) *Ideológico-normativa*, que se refere à forma como os *media* influenciam as atitudes valores e comportamentos das crianças. É expressa através dos seguintes indicadores:

- .Percepção da influência dos *media* na aquisição de ideias e valores

- .Representação dos valores adquiridos

- .Avaliação dos valores e ideias

- .Percepção da influência dos *media* na aquisição de modelos de conduta

- .Representação das condutas adquiridas

- .Avaliação das condutas

b) *Cognitiva*, que se refere à forma como os *media* transmitem uma determinada imagem da realidade e influenciam a forma como os indivíduos constroem a sua própria representação da realidade. É formada pelos seguintes indicadores:

- .Percepção da influência dos *media* na construção de uma imagem da realidade

- .Avaliação dessa influência

1.2- *Dimensão informativa*, constituída pelos seguintes vectores:

a) *Representação global* do fenómeno, pretendendo, com base nos indicadores considerados, reconstruir uma representação do papel global da escola paralela enquanto fonte de conhecimentos e informação na sociedade moderna. Concretiza-se nos seguintes indicadores:

- .Importância conferida aos *media* enquanto fonte de conhecimento

- .Importância comparativa do saber escolar e *paralelo*

- .Tipo de conhecimento difundido

- .Estatuto do conhecimento difundido

b) *Representação utilitária* da escola paralela, pretendendo captar com

este vector de análise, o carácter utilitário que os professores conferem aos conhecimentos da escola paralela. Qual a utilidade e importância escolar deste tipo de conhecimentos. Concretiza-se nos seguintes indicadores:

.Importância pedagógica atribuída aos conhecimentos da escola paralela

.Conhecimento da escola paralela e aprendizagem escolar

1.3- A *dimensão lúdico-cultural*, procura analisar comparativamente a representação constituída pelos inquiridos acerca da escola paralela, enquanto fonte difusora de uma determinada cultura, com outras actividades e produtos recreativos e culturais<sup>118</sup>. Baseamo-nos neste caso, num único indicador:

.Avaliação comparativa das várias actividades e produtos culturais

2- Em relação à *atitude profissional* face à escola paralela, definimos várias dimensões de análise, que procuram avaliar a forma como o professor se relaciona com este fenómeno e como percepciona a sua influência na instituição escolar. As categorias de análise são as seguintes:

a) Representação da *concorrência de papéis*:

.Representação comparativa da influência socializadora (transmissão de valores e comportamentos)

.Avaliação da situação

.Representação comparativa da influência informativa

.Avaliação da situação

---

<sup>118</sup> Reconhecemos, contudo, que esta foi a dimensão menos explorada nesta investigação, por ser um vector relativamente pouco definido, necessitando de uma maior precisão ao nível conceptual e operacional.

- .Representação da motivação dos alunos pelos conteúdos concorrentes

b) Representação da *influência na instituição escolar*:

- .Influência na mudança da instituição escolar
- .Sentido da mudança

c) *Representações e práticas pedagógicas*:

- .Importância pedagógica dos conhecimentos da escola paralela
- .Importância do domínio dos recursos paralelos por parte do professor
- .Utilização da informação proveniente dos *media*
- .Importância dos *media* na definição da matéria escolar
  
- .Papel pedagógico do professor no tratamento da informação *mediática*
- .Papel pedagógico do professor na avaliação dos valores e atitudes difundidos pelos *media*

Achámos por bem, analisar o modo como os professores compreendem as *formas de apropriação* da escola paralela, ou seja, como percebem a influência dos factores socio-culturais na recepção e utilização da escola paralela.

3- Assim, em relação às *formas de apropriação* da escola paralela, os indicadores considerados foram os seguintes:

- .Representação da influência do meio sócio-cultural nos produtos consumidos
- .Representação da influência do meio sócio-cultural nas motivações de consumo
- .Representação da influência do meio sócio-cultural na aprendizagem

Julgámos necessário, de forma a percebermos melhor as representações face à escola paralela, considerar as atitudes e representações dos professores face ao *conhecimento extra-escolar*. Partimos do pressuposto que o conhecimento que a escola paralela transmite representa apenas um tipo de particular de conhecimento adquirido pela criança no universo extra-escolar.

Por outro lado, partimos do princípio que o conhecimento extra-escolar (tal como o da escola paralela) é representado enquanto socialmente condicionado pela pertença socio-cultural dos indivíduos.

4- Assim, em termos de *representação do conhecimento extra-escolar*, os indicadores considerados foram os seguintes:

a) Meio socio-cultural e capital cultural

- . Meio sócio-cultural e acesso a fontes de conhecimento
- . Meio sócio-cultural e bagagem de conhecimentos
- . Meio sócio-cultural e motivação para formação cultural

b) Utilidade escolar do conhecimento extra-escolar

- . Importância da bagagem de conhecimentos extra-escolar para o sucesso escolar
- . Importância da bagagem de conhecimentos extra-escolar para o domínio das matérias escolares
- . Bagagem de conhecimentos extra-escolar e complementaridade com saber escolar

Os vários vectores de análise que referimos, irão concretizar-se operacionalmente através dos indicadores apresentados. Estes vectores formam os blocos principais de constituição do nosso inquérito que, apesar de relativamente homogêneos, permitindo-nos uma análise isolada, se encontram inter-ligados possibilitando uma compreensão geral do fenómeno através das relações que podem estabelecer entre si.

Este modelo de análise apresenta apenas o *corpo principal* do inquérito,

sobre o qual recai a problemática constituída e as relações hipotéticas que estabelecemos. Os restantes blocos do inquérito referem-se à contextualização escolar do indivíduo, seja pela sua *caracterização objectiva*, seja pela tomada de posição face a alguns indicadores por nós considerados.

### 3 - Corpo de hipóteses

Através dos vários blocos e vectores de análise do inquérito, pretendemos reconstruir o sistema lógico que anima os actores, em função do modelo de análise construído. Este modelo de questionamento partiu das hipóteses que apresentamos em seguida:

1) As primeiras hipóteses registadas referem-se à forma como os professores representam as diversas dimensões funcionais da escola paralela:

1.1) Uma primeira hipótese, põe em consideração o facto dos professores possuírem uma representação tendencialmente negativa do *papel socializante* da escola paralela. O que pode pressupor uma incompatibilidade de modelos de socialização, entre instâncias que concorrem num mesmo domínio.

1.2) Em segundo lugar, pressupomos que os professores possuem uma representação tendencialmente positiva do *papel informativo* da escola paralela. Ou seja, existe por parte dos professores uma valorização da escola paralela enquanto transmissora de determinadas informações e conhecimentos, é assim realçado o *carácter utilitário* da mesma.

2) Por outro lado, ponderamos por hipótese, a existência de uma valorização global dos conhecimentos adquiridos no universo extra-escolar da criança. Partimos da disposição para a abertura da escola aos conhecimentos extra-escolares, compreendidos enquanto *recursos instrumentalizáveis* por parte da escola.

2.1) Associada ao postulado anterior, podemos adiantar a hipótese de a escola paralela ser considerada uma fonte importante de conhecimentos e



informações que podem ser eventualmente utilizados pela instituição escolar. Como tal, poderemos conceber a escola paralela enquanto fonte de *recursos* que possuem uma determinada utilidade social ou escolar, um *capital mediático*.

3) O facto de reconhecermos o conhecimento extra-escolar e da escola paralela enquanto recursos, leva-nos a ponderar a hipótese de os professores representarem o acesso às fontes de informação condicionados por factores socio-culturais. Colocamos a hipótese de os professores conceberem os estratos socio-culturais mais favorecidos como possuindo determinadas competências e motivações, face à escola paralela, que facultam uma maior acumulação de recursos.

3.1) A confirmar-se esta hipótese, podemos supor que os professores representam os alunos enquanto indivíduos diferencialmente capacitados para a aquisição de recursos utilitários e, conseqüentemente, possuindo recursos desiguais perante a instituição escolar.

4) Podemos observar a valorização da escola paralela pelo seu papel utilitário (transmissão de informações e conhecimentos) como uma manifestação da tendência da instituição escolar para a *integração da escola paralela*.

4.1) Uma *integração* que se baseia na apropriação de informações e conhecimentos da escola paralela, para a transmissão de determinadas matérias escolares e na utilização de temas e assuntos dos *media*, para serem tratados com objectivos pedagógicos na escola.

4.2) Por outro lado, esta integração não se aplica apenas à instrumentalização da escola paralela, enquanto fonte de conhecimentos. Refere-se, também, à forma como o professor assume uma função de *pedagogização* e orientação face às diferentes utilizações e influências da escola paralela.

4.3) Pressupomos, igualmente, que a escola paralela, enquanto fonte de conhecimentos paralelos, compreende todo um *corpus* de informação indispensável à própria instituição escolar. Daí que possamos defender que o professor tem, necessariamente, de integrar e dominar as informações e conhecimentos da escola paralela.

5) Se existe uma representação eventualmente positiva da escola paralela enquanto fonte de conhecimentos adiantamos, no entanto, a hipótese de os professores julgarem de uma forma negativa o seu papel concorrencial.

Nas várias dimensões por nós consideradas, em termos da percepção da concorrência de papéis, os professores têm tendência a avaliar de forma depreciativa a existência de uma instância paralela, assumindo funções que anteriormente pertenciam preferencialmente à instituição escolar.

## **CAPÍTULO VIII - ANÁLISE DOS DADOS DO INQUÉRITO**

Iniciamos a apresentação dos dados com uma análise descritiva baseada nas frequências do inquérito (distribuições globais das respostas ao inquérito) e no cruzamento das variáveis mais pertinentes. Começamos, portanto, com procedimentos de estatística univariada e bivariada. Procuramos relacionar os dados com algumas das hipóteses avançadas, de modo a testar a sua validade.

Um segundo momento de apresentação dos dados será dedicado à análise multivariada, através dos instrumentos de *Análise Factorial das Correspondências Múltiplas* e da *Classificação Automática*.

Os dados serão examinados e comentados por blocos temáticos, definidos pela coerência teórica e construção empírica. Tentaremos, na medida do possível, não fazer uma análise compartimentada mas relacionar as diversas temáticas, não perdendo o fio à problemática teórica que nos orientou.

Muitas questões poderão ficar por examinar, algumas relações poderão não ter sido esmiuçadas em profundidade, o que se deve aos objectivos previamente delineados para esta fase. Pois pretendemos, essencialmente, complementar e testar as informações disponíveis a partir da primeira fase de investigação.

### **1 - SECÇÃO 1**

#### **1.1 - Ponto 1- Capital cultural extra-escolar: representação do seu papel, formas de obtenção e capitalização escolar.**

Procurámos, através de uma série de indicadores, perceber a forma como os professores concebem o papel do meio socio-familiar na acumulação de um determinado capital cultural extra-escolar. A análise das entrevistas aprofundadas tinha suscitado esta questão, que deveria ser tratada através de

dados mais sistemáticos e quantitativamente mais relevantes.

Em primeiro lugar, podemos facilmente concluir, a partir de uma observação dos resultados do inquérito, que os professores representam a acumulação do capital extra-escolar (conhecimentos, informações e competências) como estando fortemente dependente do meio social de origem dos alunos.

Assim, segundo uma representação praticamente consensual, são os alunos de meios socio-culturais mais favorecidos aqueles que, por um lado, beneficiam de um *acesso a fontes de informação e conhecimento mais ricas* (segundo 92.2% dos professores) e que, por outro lado, são conotados com um *ambiente familiar que motiva mais facilmente a criança para uma formação cultural rica* (83.5% dos professores). Consequentemente, as crianças provenientes de meios socio-culturais mais favorecidos, são representadas como possuindo, à partida, uma rede de recursos disponíveis que se traduz num maior capital acumulado. Daí que a maioria dos professores (87.3%) considere que os alunos destes meios familiares *dispõem de uma maior cultura geral* do que aqueles originários de meios sociais mais desfavorecidos.

Quadro nº 6 - Representação do meio socio-cultural familiar e acumulação do capital cultural

	Concorda	Discorda	Total
Meio-socio cultural elevado associado a mais fontes de conhecimento ao dispor do aluno	92.2	7.8	100%
Meio socio-cultural elevado associado a maior motivação cultural do aluno	83.5	16.5	100%
Meio socio-cultural elevado associado a uma maior cultura geral do aluno	87.3	12.7	100%

Estes dados parecem corroborar uma hipótese por nós avançada, segundo a qual, os professores representariam as famílias e os alunos de estratos socio-culturais mais elevados como possuindo mecanismos, práticas e motivações particulares, que lhes permitiriam acumular um conjunto de recursos

culturais e informativos mais rico.

Em segundo lugar, uma outra hipótese colocava a questão relativa à utilidade e aproveitamento escolar de um capital acumulado fora da instituição escolar. Segundo os dados do inquérito, constatamos que houve uma grande homogeneidade no sentido das respostas dos inquiridos, espelhando um quadro relativamente consensual de posicionamento dos professores face a esta matéria.

Assim, existe um reconhecimento geral em torno da dimensão eminentemente utilitária do capital extra-escolar acumulado pelos alunos, estando este intrinsecamente ligado ao quotidiano e percurso escolar dos mesmos. Neste caso, segundo os indicadores por nós trabalhados, a maioria dos professores acredita que a bagagem de conhecimentos extra-escolar *influencia as aprendizagens e a compreensão da matéria escolar* (97.3% dos professores). Admitem, igualmente, que o *sucesso escolar dos alunos se encontra dependente de uma bagagem de conhecimentos extra-escolar* (81.6% dos professores).

Quadro nº 7 - Utilidade escolar do conhecimento extra-escolar

	Concorda	Discorda	Total
Bagagem de conhecimento influencia aprendizagem escolar	97.3	2.7	100%
Bagagem de conhecimento complementa as matérias escolares	98.4	1.6	100%
Bagagem de conhecimento influencia sucesso escolar	81.6	18.4	100%

Esta questão encontra-se necessariamente ligada à abertura da instituição escolar ao exterior, nomeadamente aos variados conhecimentos adquiridos pelas crianças no mundo exterior à escola. É neste sentido que o inquérito nos demonstra, claramente, que os professores optam por uma abertura da escola a estes novos conteúdos (98.4% pensa que estes complementam o saber escolar, enquanto que a quase totalidade, 99.6% pensa

que o professor não deve limitar a sua prática pedagógica à transmissão apenas dos conhecimentos definidos institucionalmente).

Estas informações vêm confirmar o que esperávamos, revelando-se fundamentais para a nossa problemática. Pois, o facto dos agentes de educação considerarem o *background* social e o capital cultural adquirido pelos alunos como dois elementos profundamente associados, aponta para a pertinência da questão relativa ao papel do meio socio-cultural familiar na acumulação do capital mediático. A confirmar-se esta ideia, podemos questionar-nos se este capital mediático não será percebido e utilizado de forma diferencial pelos professores, com base nos seus estereótipos e expectativas face aos diferentes alunos e ao seu meio social de origem.

## **1.2 - PONTO 2- Representação dos meios de comunicação, da cultura mediática audio-visual e verbal**

Neste bloco do questionário dedicado à representação dos vários meios de comunicação (audio-visuais e verbais), as respostas revelaram já alguma heterogeneidade. Isto deixa antever uma representação não homogénea dos diversos suportes de transmissão cultural. Foram, para este efeito, considerados alguns atributos que, enquanto indicadores, nos permitissem caracterizar sumariamente os variados meios de comunicação.

Assim, quanto ao primeiro atributo, o *enriquecimento cultural*, podemos constatar que os diversos meios de comunicação são identificados como contribuindo de forma diversa para a sua concretização. Assim, se os *livros* são considerados pela grande maioria (97.7%) como um factor de enriquecimento cultural, os *jornais* são considerados neste sentido por uma percentagem menor de inquiridos (65.9%).

Em relação aos suportes audio-visuais, observamos que as opiniões dividem-se quanto à possibilidade de enriquecimento cultural através destes meios de comunicação. Esta parece ser uma matéria mais controversa e que

traduz posicionamentos diversos dos professores. Assim, apenas cerca de metade dos inquiridos acredita nas potencialidades culturais da televisão (55.6%) e do cinema (52.1%).

Podemos adiantar a hipótese de os professores encararem a cultura verbal e a actividade da leitura (livros e jornais) como estando relacionadas com o enriquecimento cultural dos indivíduos, por contraste com a cultura audio-visual (televisão e cinema). A dicotomia entre o verbal e o audio-visual parece manter-se na mente dos professores, legitimando uma oposição clássica entre os meios e actividades culturalmente significativos (cultura legítima ou *cultura culta*) e culturalmente menores (cultura de massas, cultura audio-visual).

Em relação ao *entretenimento* oferecido por estes meios de comunicação podemos concluir que existe, novamente, uma divisão expressa entre os meios de natureza audio-visual e verbal. A televisão e o cinema são vistos como uma forma de divertimento (nomeadamente por 86.2% dos professores para o caso da televisão e por 88.1% para o caso do cinema). No que diz respeito aos livros, existe uma percentagem mais reduzida de inquiridos que os distingue enquanto forma de diversão (39.8% dos inquiridos). A percentagem diminui substancialmente em relação aos jornais (8% dos inquiridos).

A distração encontra-se intimamente associada à televisão (segundo 90.4% dos inquiridos) e ao cinema (para 88.1% dos inquiridos). A leitura de livros é associada à distração para cerca de metade dos inquiridos (52.5%), enquanto que a leitura de jornais é uma forma de distração para uma pequena percentagem de indivíduos (18.8%).

Parece esboçar-se uma dicotomia entre os atributos característicos dos meios de comunicação audio-visuais e os verbais. Assim, o *divertimento* e *distração* opõem-se ao *enriquecimento cultural*, definindo-se enquanto disposições tendencialmente incompatíveis.

No tocante ao factor *informativo*, verificamos que as distâncias que se esboçavam com base nos atributos anteriormente examinados se diluem. Não existe, neste caso, uma ruptura expressa, evidente entre o audio-visual e o verbal. Assim, a televisão é observada como uma fonte de informação pela grande maioria dos professores (83.5%), enquanto que a percentagem se reduz consideravelmente em relação ao cinema (apenas 20.7%). Os livros são

igualmente contemplados como uma fonte de informação importante pela maioria dos professores (78.9%), enquanto que existe um consenso generalizado em relação ao carácter informativo dos jornais (92.7%).

Uma das questões mais interessantes seria a de perceber qual a proximidade estabelecida pelos professores entre o consumo destes meios de comunicação e o *desenvolvimento intelectual* do indivíduo. Assim, segundo os professores o desenvolvimento das faculdades intelectuais encontra-se conotado, fundamentalmente, com a actividade literária. Para a quase totalidade (99.2%) a leitura de livros promove o desenvolvimento intelectual, enquanto que as opiniões se dividem em relação à leitura de jornais. O audio-visual encontra-se negativamente associado ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos, segundo a maioria dos inquiridos (61.9% em relação à televisão e 63.5% em relação ao cinema). O que revela que, para muitos professores, o audio-visual ainda se distingue pela passividade que gera e pobreza intelectual que induz a quem o consome.

Quadro nº 8 - Meios de comunicação segundo atributos

	CULTURA		DIVERTIMENTO		INFORMAÇÃO		DISTRACÇÃO		DESENV. INTELLECTUAL	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
TELEVISÃO	55.6	44.4	86.2	13.8	83.5	16.5	90.4	9.6	38.1	61.9
CINEMA	52.1	47.9	88.1	11.9	20.7	79.3	88.1	11.9	36.5	63.5
LIVRO	97.7	2.3	39.8	60.2	78.9	21.1	52.5	47.5	99.2	0.8
JORNAL	65.9	34.1	8.0	92.0	92.7	7.3	18.8	81.2	55.4	44.6

### 1.3 - PONTO 3- A escola paralela e a função informativa: o caso da televisão

Registe-se como um dado adquirido o facto de a televisão ser observada pelos professores como uma fonte de transmissão de informações e



conhecimentos na sociedade moderna. Existe no entanto, uma minoria (15%) que recusa o facto de a televisão ser uma fonte importante de conhecimentos.

Surpreendente é mesmo o facto de metade dos inquiridos assegurar que o conhecimento televisivo é tão importante para as crianças como o conhecimento escolar. Isto expressa bem a existência uma atitude extremamente aberta e favorável, por parte de uma percentagem muito significativa de professores, aos diversos circuitos de comunicação, nomeadamente, à televisão.

Quadro nº 9 - Importância do conhecimento televisivo

	Percentagem
Muito importante	21.6
Importante	63.3
Pouco importante	13.9
Nada importante	1.2
Total	100%

Quadro nº 10 - Importância comparativa entre o conhecimento televisivo e o conhecimento escolar

	Percentagem
Mais importante que o conhecimento escolar	2.7
Importância semelhante	50.6
Menos importante que o conhecimento escolar	46.7
Total	100%

Se é praticamente consensual para os professores que a televisão é transmissora de conhecimentos e informações, o que é facto é que existem diversos *tipos de conhecimento* promovidos por este meio de comunicação. A representação elaborada acerca da televisão encontra-se associada a determinadas formas de conhecimento, com estatutos diversos, caracterizando um tipo particular de saber e de relação com o saber.

Assim, se considerarmos uma representação incidindo por um lado, nos *tipos específicos de informação e conhecimento* transmitido e, por outro lado, no *estatuto atribuído a esse conhecimento*, podemos compreender melhor a atitude dos professores face a este *médium*.

a) Em relação aos *tipos de conhecimento* transmitido, verificamos que não existe uma representação consensual, no entanto, há uma tendência para serem associadas certas formas de conhecimento à televisão. Assim, segundo a maioria dos professores, a televisão contempla um conhecimento mais concreto da realidade e do presente (*conhecimento do mundo e dos problemas sociais*). O tipo de conhecimento mais formal e abstracto (*conhecimento científico*) ou mais erudito (*conhecimento do património sócio-histórico e património socio-cultural*), que hipoteticamente se poderia adquirir através da televisão, causa alguma polémica entre os inquiridos.

Quadro nº 11 - Tipo de conhecimento promovido pela televisão

	SIM	NÃO	TOTAL
Conhecimento património sócio-histórico	48.2	51.8	100%
Conhecimento património cultural	52.8	47.2	100%
Conhecimento científico	46.7	53.3	100%
Conhecimento do mundo	80.0	20.0	100%
Conhecimento dos problemas sociais	83.9	16.1	100%

No entanto, e com base nos indicadores assinalados, construímos um índice que nos revela uma atitude global (positiva ou negativa) face ao *tipo de conhecimento* que a televisão promove. Registamos que, apesar das divergências verificadas, existe uma atitude tendencialmente positiva em função do papel desempenhado pela televisão a este nível. Com base nestes indicadores, apenas 38% dos inquiridos compartilham uma representação algo negativa do tipo de conhecimento transmitido pela televisão<sup>119</sup>.

<sup>119</sup> Ver anexo nº 2. Parte I, pág. 27 quadro com o índice do *tipo de conhecimento televisivo*: "knowled1"

b) Em relação ao *estatuto do conhecimento adquirido*, podemos constatar que a disposição inverte-se face aos dados anteriores. Assim, observa-se uma nítida atitude negativa por parte dos professores em função dos indicadores apresentados.

Grande parte dos inquiridos admite que o conhecimento adquirido pelas crianças e jovens através da televisão peca por ser *superficial* (66%), *deturpado* (55%) ou *desestruturado* (78%), pelo que podemos concluir que esta é a dimensão mais negativa do processo. O índice construído, com base numa agregação destes indicadores, apenas nos confirma a forte desvalorização do *estatuto do conhecimento* <sup>120</sup>.

Quadro nº 12 - Estatuto do conhecimento promovido pela televisão

	Sim	Não	Total
Superficialidade do conhecimento	66.0	34.0	100%
Deturpação do conhecimento	55.1	44.9	100%
Desestruturação do conhecimento	78.0	22.0	100%

Deste modo podemos adiantar que, na generalidade, existe uma representação positiva da televisão enquanto fonte de difusão de produtos de carácter utilitário, socialmente reconhecidos como tal. O que deixa antever que, ou pelo menos se pode explicar pelo facto de, para a maioria dos professores, uma fonte de informação é, à partida, sempre algo de positivo. Todavia, apesar deste seu papel transmissor, a aquisição e adequação dos conteúdos transmitidos não é realizada, segundo os inquiridos, da melhor forma.

Isto pode remeter-nos para a questão da representação do papel do agente mediador no processo de transmissão-aquisição de informação. Papel esse que deveria ser atribuído, na generalidade dos casos, ao agente de educação (professor ou mesmo família). No caso do consumo televisivo a situação revela-se mais complexa, pois não existe qualquer agente mediador entre a fonte de informação (televisão) e a criança, pelo que, o processo de aquisição de conhecimentos é representado pela maioria dos professores como

<sup>120</sup>Ver anexo nº2, Parte I, pág. 27 quadro com o índice do *estatuto de conhecimento televisivo*: "knowled2"

estruturalmente marcado por esta deficiência. Daí que o conhecimento adquirido pelas crianças através da televisão seja geralmente avaliado como deturpado, superficial ou desestruturado.

Verificamos que existe uma associação, estatisticamente significativa, entre os indicadores relativos ao *tipo* e ao *estatuto* do conhecimento televisivo. Ou seja, os indivíduos que representam positivamente o *tipo* de conhecimento televisivo têm uma propensão mais acentuada para avaliarem positivamente o *estatuto* deste conhecimento.

Quadro nº 13 <sup>121</sup> - *KNOWLED1* Representação do tipo de conhecimento por *KNOWLED2* Representação do estatuto do conhecimento

		Count				
KNOWLED2->	Row Pct	M.	NEGATIVO	NEGATIVO	POSITIVO	Row Total
	Col Pct					
KNOWLED1						
NEGATIVO		38	7	1	46	
		82.6	15.2	2.2	20.7	
		39.2	12.1	1.5		
POSITIVO		41	22	16	79	
		51.9	27.8	20.3	35.6	
		42.3	37.9	23.9		
M.POSITIVO		18	29	50	97	
		18.6	29.9	51.5	43.7	
		18.6	50.0	74.6		
Column Total		97	58	67	222	
		43.7	26.1	30.2	100.0	

Chi-Square	D.F.	Significance	Min E.F.	Cells with E.F.< 5
63.10780	4	.0000	12.018	None

Statistic	Value	Significance
Cramer's V	.37701	
Kendall's Tau B	.47694	.0000

<sup>121</sup> Para ambas as variáveis a modalidade "muito negativo" corresponde a uma visão extremamente desfavorável do conhecimento televisivo, "negativo" corresponde a uma imagem desfavorável do conhecimento televisivo, "positivo" e "muito positivo" representam uma visão favorável em graus diferentes.

**1.4 - PONTO 4 - O meio sócio-cultural familiar como estruturador do consumo televisivo e da acumulação de um capital mediático**

Observamos, em relação a este ponto, uma grande convergência no sentido de resposta dos inquiridos. A elevada unanimidade parece confirmar a hipótese anteriormente colocada, segundo a qual os professores representariam o *tipo de práticas de consumo televisivo e a acumulação do capital mediático* como estando condicionadas pelo meio sócio-cultural familiar.

Assim, para a maioria dos inquiridos, as práticas de consumo das famílias de meios socio-culturais mais favorecidos, proporcionam uma maximização de recursos, o que corresponde a uma aprendizagem mais rica através da televisão.

Teremos de relacionar estes dados (acumulação de um capital mediático) com aqueles que analisámos anteriormente (acumulação de um capital extra-escolar), e constatar que ambos se encaminham no mesmo sentido, isto é, o da existência de uma representação construída (maioritária) que salienta o facto da acumulação de um determinado capital estar subordinada à pertença sócio-cultural do aluno.

Quadro nº 14- Meio socio-cultural e práticas de acumulação do capital mediático

	Sim	Não	Total
Selectividade relacionada com o meio sócio-cultural	74.4	25.6	100%
Motivação didáctica relacionada com o meio sócio-cultural	79.5	20.5	100%
Aprendizagem relacionada com o meio sócio-cultural	65.7	34.3	100%

Estes dados são interessantes porque os professores, através desta posição, estão a delegar na família uma função de controlo e educação das crianças no consumo mediático. Pois estes dados revelam que a actuação da família é essencial nos resultados e influência da televisão sobre as crianças. Desta forma, podemos concluir que, para a maioria dos professores, "as famílias não agem de forma semelhante perante os *media*, há famílias que agem de

forma mais adequada que outras" e que, conseqüentemente, "as crianças não se comportam e aprendem de forma idêntica perante os *media*".

Resta saber até que ponto esta representação condiciona as expectativas e práticas dos professores para com os alunos dos diversos meios socio-culturais. Será de esperar que um aluno originário de meios socio-culturais mais desfavorecidos seja, à partida, representado como não possuindo um capital mediático conforme às expectativas geradas a partir de um modelo cultural escolar?

Reparamos que existe uma associação, embora fraca, entre o facto de se considerar que existe uma acumulação de capital cultural regulado pela pertença social do aluno e o facto de se defender que o capital mediático acumulado depende do meio socio-cultural da criança. Vejamos o cruzamento dos índices construídos, apresentados na página seguinte.

Quadro nº 15 - CAPITAL1 Representação: acumulação de capital cultural por CAPITAL3 Representação: acumulação de capital mediático<sup>122</sup>

Count						
Row Pct		NEGATIVO	POSITIVO	M.POSITIVO		
CAPITAL3->	Col Pct			VO	Row	Total
CAPITAL1						
NEGATIVO		10	4	3	17	
		58.8	23.5	17.6	7.2	
		20.8	7.0	2.3		
POSITIVO		11	16	21	48	
		22.9	33.3	43.8	20.3	
		22.9	28.1	15.9		
M.POSITIVO		27	37	108	172	
		15.7	21.5	62.8	72.6	
		56.3	64.9	81.8		
Column		48	57	132	237	
Total		20.3	24.1	55.7	100.0	
Chi-Square	D.F.	Significance		Min E.F.	Cells with E.F.< 5	
23.80353	4	.0001		3.443	2 OF 9 ( 22.2%)	
Statistic		Value		Significance		
Cramer's V		.22409				
Kendall's Tau B		.24508		.0000		

1.5 - PONTO 5 - A escola paralela e a função socializante: o caso da televisão

Em relação a esta dimensão, notamos que, mais uma vez, existe uma grande consensualidade nas respostas. Porém, esta unanimidade é mais ou menos intensa, consoante os indicadores.

Foram trabalhados, para este efeito, três indicadores que pudessem atestar da atitude dos professores face à função socializante dos *mass-media* audio-visuais. Estes indicadores resumem-se à representação dos efeitos

<sup>122</sup> A modalidade "negativo" corresponde à crença na inexistência de relação entre o meio socio-cultural e a acumulação de capital, "positivo" corresponde a uma crença média, e "muito positivo" corresponde a uma forte crença nesta relação.

*cognitivos, comportamentais e atitudinais dos media sobre as crianças e jovens.*

Os dados demonstram, inequivocamente, que os professores acreditam na existência de consequências cognitivas e ideológico-normativas do consumo dos media audio-visuais. Estes efeitos são, geralmente, apreciados negativamente.

Para a quase totalidade dos inquiridos existe uma influência dos *media* ao nível dos *comportamentos* (91%), dos *valores* (80%) e da *cognição* (77%). Isto revela uma forte certeza quanto ao carácter socializador dos *media*, que é confirmada através do índice elaborado a partir destes três indicadores. Com base neste índice constatamos que a maioria dos inquiridos defende a existência de um efeito  *muito forte* (57%) ou *forte* (25%) dos *media* sobre as crianças<sup>123</sup>.

Quadro nº 16 - Representação dos efeitos dos *media*

	Sim	Não	N. Sabe	Total
Efeito nas ideias e valores	80.4	9.6	10.0	100%
Efeito nas atitudes e comportamentos	91.4	2.0	6.7	100%
Efeito cognitivo	76.8	19.3	3.9	100%

Pedimos àqueles professores que acreditassem na existência de efeitos produzidos pelos *media* nas crianças para descreverem e apreciarem os resultados dessa influência.

No tocante aos indicadores relativos à dimensão ideológico-normativa dos valores, atitudes e comportamentos, existe uma apreciação globalmente negativa.

Verificamos que os valores que, na opinião dos professores, as crianças adquirem através dos *media*, são essencialmente valores considerados negativos, *anti-sociais* (por exemplo violência e consumismo). Porém uma percentagem significativa de inquiridos acredita na influência positiva a este nível, sublinhando que os *media* também transmitem valores correctos

<sup>123</sup> Ver anexo nº2, Parte I, pag. 26 com quadro índice do *efeitos proporcionados pela televisão: "effects"*



(altruísmo, amizade, etc)<sup>124</sup>.

No tocante aos comportamentos e atitudes adquiridos, essa tendência acentua-se e centra-se quase exclusivamente nos comportamentos anti-sociais (nomeadamente a violência, o principal comportamento promovido pelos *media*). Daí que encontremos uma maioria reforçada de professores sustentando que existe uma influência negativa dos *media* em relação aos comportamentos (73%).

Estes dados espelham uma série de representações e estereótipos sobre o papel nocivo dos *media* audio-visuais, particularmente da televisão. São os receios relativos a determinadas questões como a sexualidade ou a violência que emergem, enquadradas por todo um contexto de focalização da opinião pública sobre esta problemática.

A dimensão cognitiva é, igualmente, avaliada de forma negativa por parte da maioria dos professores (82%), que acreditam que *as crianças adquirem uma imagem deturpada da realidade*.

Quadro nº 17 - Atitude face aos efeitos dos *media*<sup>125</sup>

	Positivo	Negativo	N.S./ N.R	Total
Avaliação das ideias e valores adquiridos	30.1	45.5	24.4	100%
Avaliação das atitudes e comportamentos adquiridos	10.7	73.4	15.9	100%
	Correcta	Deturpada	Não sabe	Total
Imagem da realidade construída	7.6	82.4	10.0	100%

Desta forma, concluímos que a hipótese por nós avançada, segundo a qual a dimensão socializante dos *media* seria alvo de uma atitude depreciativa, pode ser confirmada a partir dos dados do inquérito. Uma consciência clara das influências dos *media* e do tipo de efeitos e uma avaliação essencialmente

<sup>124</sup> Ver anexo nº2, Parte I, pág. 19-20 com os dados relativos aos *valores e comportamentos transmitidos pela televisão*

<sup>125</sup> Percentagens relativas apenas aos inquiridos que consideram a existência de efeitos produzidos pela televisão

negativa do exercício desse poder, caracteriza a atitude dos professores.

### **1.6 - PONTO 6 - Representação da concorrência com a escola paralela**

Era por nós adiantada a hipótese de os *media* serem identificados como concorrentes do professor e da instituição escolar a diversos níveis. Considerámos por concorrência a representação do poder de influência dos *media* audio-visuais, comparativamente com a instituição escolar, nos domínios da informação, socialização e motivação. Podemos afirmar que não existe uma consciência clara da concorrência promovida pela escola paralela, embora a maioria dos inquiridos seja da opinião que, de facto, os *media* competem com a escola a vários níveis.

Para nós os resultados foram algo surpreendentes, na medida em que cerca de metade dos inquiridos admitem que os *media* audio-visuais são mais influentes que a escola. O que revela o poder social conferido aos *media* pelos professores. Os professores que não acreditam que a escola seja menos influente que os *media* junto da jovem geração representam apenas cerca de 30 a 35% dos inquiridos.

Se estes dados são algo surpreendentes, são perfeitamente compreensíveis à luz dos dados anteriormente descritos e analisados. Pois fizemos alusão ao facto dos professores reconhecerem nos *media* um forte poder de manipulação dos comportamentos, valores e atitudes das crianças.

Se tivermos em conta que a grande maioria considerava essa situação como altamente nefasta ao nível dos efeitos produzidos, estes dados não deixam de revelar alguma frustração que os professores deverão sentir, ao encararem os instrumentos dessa influência como potencialmente mais poderosos que a própria instituição escolar.

É igualmente esclarecedor o facto de cerca de 44% dos inquiridos entender que estes *media* audio-visuais são mais influentes que a instituição escolar num domínio que representa a principal razão da sua existência, isto é, no domínio da transmissão do conhecimento.

Ou seja, em todos os domínios assinalados os audio-visuais são

apontados, por uma percentagem considerável de professores, como fortes concorrentes, virtualmente mais poderosos que a própria instituição escolar. O poder de sedução e penetração dos *media* junto da jovem geração é visto por estes professores como algo difícil de contrariar, contra o qual é difícil competir. Será isto uma mera constatação descomplexada ou será o assumir consciente de uma crise de identidade e afirmação da própria instituição escolar?

Quadro nº 18 - Representação da concorrência exercida pelos *media*

	Sim	Não	N.S	N.R	Total
Concorrência informativa <sup>126</sup>	43.8	35.5	13.2	7.5	100%
Concorrência socializadora <sup>127</sup>	52.5	29.8	9.4	8.3	100%
Concorrência de motivação	57.7	27.2	7.9	7.2	100%

A concorrência exercida pela escola paralela é avaliada globalmente de forma negativa. Contudo, é a concorrência socializadora que gera uma maior aversão. Isto entende-se facilmente a partir dos dados anteriormente examinados, em que os inquiridos apontavam a escola paralela como responsável pela aquisição de comportamentos, atitudes e valores marcadamente anti-sociais.

Quadro nº 19 - Avaliação da concorrência exercida pelos *media*<sup>128</sup>

	Positivo	Negativo	N.S	N.R	Total
Concorrência informativa	29.3	32.8	17.2	20.7	100%
Concorrência socializadora	10.8	55.4	15.8	18.0	100%

<sup>126</sup> Corresponde à influência mais acentuada dos *mass-media* audio-visuais junto da jovem geração ao nível dos comportamentos, atitudes e valores.

<sup>127</sup> Corresponde à influência mais acentuada dos *mass-media* audio-visuais junto da jovem geração ao nível dos conhecimentos adquiridos.

<sup>128</sup> Percentagens relativas apenas aos inquiridos que consideram a existência de concorrência com os *mass-media*.

A grande parte dos inquiridos (73.6%) pensa que a institucionalização dos *media* na sociedade moderna obrigou a instituição escolar e o professor a mudarem. Porém, a grande maioria julga que esta foi uma alteração no sentido positivo (81%). Assim, para além da concorrência de funções exercida pela escola paralela, deparamos com uma visão da instituição escolar forçada a mudar perante o aparecimento e institucionalização de um fenómeno social como o da escola paralela.

O sentido da mudança, reflecte algumas representações e tendências observadas inicialmente. Assim, compreendemos que o sentido positivo da mudança se encontra numa maior proliferação de saberes, numa abertura da escola a esses conteúdos (19%) e numa maior informação e actualização do próprio professor (27%). Há ainda aqueles que defendem que a mudança motivou um maior dinamismo do professor e uma modificação das técnicas de ensino.

Quadro nº 20 - Sentido da mudança escolar<sup>129</sup>

Respostas abertas	Percentagem
Professor mais actualizado e informado	26.7
Escola aberta a novas fontes de conhecimento/ aproveitamento do conhecimento dos <i>media</i>	18.7
Escola mais adaptada à sociedade	14.7
Modificação das técnicas de ensino	11.3
Maiores solicitações das crianças/ necessidade de responder às solicitações das crianças	6.7
Professor mais dinâmico	6.0
Outros	16.0
Total	100%

<sup>129</sup> Percentagens relativas apenas àqueles professores que consideram que os *mass-media* conduziram a mudanças na instituição escolar. Corresponde a, aproximadamente, 74<sup>ª</sup> da amostra.

## 1.7 - PONTO 7 - Assimilação dos *media*

Como notámos, anteriormente, existe uma abertura aos conhecimentos e informações extra-escolares que passa por uma integração destes conteúdos no quotidiano escolar. Adiantámos a hipótese de essa abertura ser alargada aos conteúdos transmitidos pelos *mass-media*.

No entanto, pretendemos ir mais além colocando a hipótese dos conteúdos mediáticos serem catalogados pelos professores como imprescindíveis à escola moderna. Esta nossa análise da realidade parece confirmar-se a partir dos dados do inquérito.

A grande maioria estima que as informações transmitidas pelos *mass-media* audio-visuais possuem importância pedagógica para a escola (96% dos inquiridos). Esta convergência de respostas parece indicar uma representação consensual da importância pedagógica dos modernos meios de comunicação para a instituição escolar. É interessante notar que esta visão se mantém, apesar das reservas de alguns professores face ao tipo e estatuto do conhecimento geralmente transmitido/adquirido a partir dos *media*. O que nos indica que, por exemplo, uma representação negativa do conhecimento televisivo não implica necessariamente uma desvalorização da importância pedagógica dos conteúdos mediáticos. Embora exista, de facto, uma tendência não muito acentuada para aqueles que possuem uma representação negativa dos *media* audio-visuais expressarem atitudes mais *fechadas* face à integração dos conteúdos mediáticos, como poderemos observar mais adiante.

As razões citadas pelos professores para a importância pedagógica dos *media*, resultam de determinadas representações constituídas e necessidades sentidas, que anteriormente já foram alvo da nossa análise. Emergem de uma nova representação do conhecimento válido e transmissível, uma nova representação da escola e do exercício do seu papel pedagógico.

As principais justificações apresentadas residem na necessidade sentida pelo professor de *completar, desenvolver ou esclarecer os conhecimentos* adquiridos por via extra-escolar (24%) de *alargar ou completar o currículo escolar* (11%). Por outro lado, deparamos com uma nova representação do conhecimento implicando que alguns professores mencionem que *todos os*

*conhecimentos, informações e vivências da criança são importantes fontes de desenvolvimento pedagógico na escola (15%), enquanto outros afirmam que se devem valorizar os conhecimentos da criança integrando-os na escola (15%). Aparece-nos, igualmente, o problema da motivação escolar, pois existem aqueles para os quais a utilização dos conhecimentos mediáticos é um factor de motivação dos alunos (15%).*

Quadro nº 21 - Razões da integração<sup>130</sup>

Respostas abertas	Percentagem
Completar conhecimentos	25.0
Todos os conhecimentos são importantes	14.6
Motivar os alunos	14.6
Valorizar o conhecimento dos alunos	14.6
Completar o currículo	10.9
Conhecer a realidade, o meio circundante	7.3
Outros	13.0
Total	100%

Quanto às práticas de integração e instrumentalização escolar dos conteúdos mediáticos, observamos uma grande uniformidade nas respostas. Daí que possamos concluir que existem práticas de integração ou, no mínimo, uma atitude positiva face à integração dos conteúdos mediáticos. Pois, grande parte dos inquiridos afirma basear-se em informações e conhecimentos dos *media* para dar matérias escolares (86.4%) e discutir com os alunos determinados temas da actualidade provenientes dos *media* (93.8%).

<sup>130</sup> Percentagens relativas apenas àqueles professores que em relação à importância pedagógica dos conhecimentos dos *media*, responderam "muito importante" ou "importante" . Ou seja, corresponde a 96% da amostra.

Quadro nº 22 - Atitudes e práticas de integração dos *media*

	Mto import.	Import.	Pouco Import.	Nada Import.	Total
Aproveitamento pedagógico das informações e conhecimentos dos <i>media</i>	36.7%	59.4%	3.9%	0%	100%
	Frequente	Algum	Pouco	Nunca	Total
Utilização de informações para tratar matérias escolares	20.2%	66.3%	11.6%	1.9%	100%
Discussão de temas e assuntos dos <i>media</i>	32.2%	61.6%	5.4%	0.8%	100%

Face aos indicadores mencionados podemos entender o interesse dos professores pelos conteúdos mediáticos. Contudo, julgámos interessante questionar sobre a imprescindibilidade das informações e conhecimentos mediáticos para o professor e para a escola. É de salientar a consonância de opiniões, também a este nível, pois a quase totalidade dos inquiridos (97.7%) julga essencial o professor estar a par dos conhecimentos e informações transmitidos pelos *media*. As razões invocadas para esta necessidade, quase absoluta, residem na importância conferida à constante *necessidade de actualização da informação e dos conhecimentos* (32%) e da *utilização desses conhecimentos na aula* (12%). Por outro lado, os professores sentem a necessidade (ou obrigação) de *responder às constantes solicitações dos alunos* (25%) e de *orientarem os alunos na leitura e compreensão dos conteúdos mediáticos* (22%).

Quadro nº 23 - Razões da importância do conhecimento dos *media* para o professor

Respostas abertas	Percentagem
Actualizar o conhecimento	32.6
Responder a solicitações da criança	25.2
Orientar a criança	22.3
Desenvolver conhecimentos na aula	11.9
Conhecer vivências infantís	4.9
Outros	3.5
Total	100%

Assim, podemos adiantar, com base nos dados do inquérito, que o consumo dos *media* e a acumulação de recursos que daí advém, é uma obrigatoriedade face ao novo papel pedagógico do professor. Deste modo, os *media* são, igualmente, uma fonte de informação e conhecimentos para o professor, que se encontra sujeito às constantes necessidades de *actualização do conhecimento*, de *orientação do aluno* e de *resposta às suas solicitações*.

Verificamos que existe uma associação, não muito forte, entre o *grau de integração dos media* e a *representação do tipo de conhecimento proporcionado pela televisão*. Aqueles que partilham uma imagem mais favorável do conhecimento televisivo possuem uma disposição mais acentuada para integrarem os conteúdos mediáticos na escola. Isto é compreensível, pois a televisão acaba por ser o principal suporte mediático ao qual se recorre, por ser de fácil acesso e de consumo mais alargado ao nível da infância.



Quadro nº 24<sup>131</sup> *KNOWLED1* Representação do tipo de conhecimento televisivo por INTEGRA Grau de integração dos media

INTEGRA->	Count Row Pct Col Pct	NEGATIVO	POSITIVO	M. POSITI VO	Row Total
KNOWLED1					
NEGATIVO	10 13.0 76.9	50 64.9 40.7	17 22.1 21.5	77 35.8	
POSITIVO	3 2.2 23.1	73 52.9 59.3	62 44.9 78.5	138 64.2	
Column Total	13 6.0	123 57.2	79 36.7	215 100.0	

Chi-Square	D.F.	Significance	Min E.F.	Cells with E.F. < 5	
17.83136	2	.0001	4.656	1 OF	6 ( 16.7%)

Statistic	Value	Significance
Cramer's V	.28799	

Para além desta *instrumentalização* escolar dos conteúdos provenientes dos *media*, notamos que existe, por outro lado, uma atitude favorável a um papel activo do professor na pedagogização dos conteúdos e da relação das crianças com os *media*. Uma atitude mais interventiva do professor no que toca aos *media* não se baseia apenas numa *instrumentalização* das informações e conhecimentos mediáticos mas passa, inclusivamente, por uma *orientação da criança na compreensão dos conteúdos e reflexão sobre os valores e comportamentos transmitidos pelos media*.

Esta atitude é compreensível a partir dos dados comentados anteriormente e que evidenciavam uma representação extremamente negativa dos efeitos proporcionados pelos *media* audio-visuais. As resistências manifestadas pelos professores em relação aos valores, comportamentos e visão do mundo adquiridos através dos *media*, reflectem-se numa tentativa de

<sup>131</sup> Em relação à variável *KNOWLED1*, a categoria "positivo" exprime uma apreciação positiva do conhecimento televisivo, enquanto a categoria "negativo" expressa uma posição contrária. Para a variável *INTEGRA*, "negativo" representa uma recusa de integração dos conteúdos mediáticos na escola, enquanto o "positivo" e "muito positivo" manifestam graus diferentes de integração desses conteúdos.

maior intervenção e de reforço do papel pedagógico do professor no sentido de desmontar o potencial nocivo dos *mass-media*.

Quadro nº 25 - Orientação pedagógica para os *mass-media*

	Sim	Não	N.S	Total
Reflectir sobre os valores, atitudes e comportamentos	95.0%	2.3%	2.7%	100%
Orientar na interpretação e compreensão dos conteúdos	95.0%	3.1%	1.9%	100%

Partindo destes indicadores, podemos depreender que o professor se assume como um agente social com a capacidade técnico-pedagógica ou mesmo moral, para empreender uma função de pedagogização dos *media*, ao trabalhar sobre os valores e comportamentos ou ao orientar a leitura crítica dos conteúdos mediáticos. Esta sua competência é alargada aos diversos conhecimentos e informações que terá de canalizar, filtrar e desenvolver a partir dos meios de comunicação de massas.

Devemos relacionar estes elementos com o facto de os professores acreditarem que desempenham um papel muito importante na formação social e moral dos jovens alunos. A maioria (69%) defende que a polivalência de funções faz parte do seu papel profissional, enquanto que a formação das ideias, valores e opiniões dos alunos é uma das funções do professor do ensino básico (para 87% dos inquiridos)<sup>132</sup>. A questão relativa aos objectivos prioritários da escola vem reforçar esta disposição<sup>133</sup>.

Neste contexto, em que o professor se representa como destituído da sua vocação monopolizadora de transmissão de saber, emergem novos domínios de investimento como seja o afectivo, moral, etc. Só podemos compreender o interesse pelas questões dos *media* e pelo investimento pedagógico nos seus conteúdos, num contexto de alargamento do campo de acção do professor.

<sup>132</sup> Ver anexo nº2, Parte I, pág. 7

<sup>133</sup> Ver anexo nº2. Parte I. pág. 6 com os dados relativos aos *objectivos prioritários da escola do 1º ciclo*

Por outro lado, temos de ter em conta toda uma produção e difusão ideológica ao nível das instâncias e estruturas políticas e educativas promovendo a inclusão e o interesse pelos *media* e conteúdos mediáticos<sup>134</sup>.

É todo um conjunto de factores que, de uma forma mais ou menos directa, pode explicar esta intenção quase generalizada dos professores para investirem neste domínio.

Não fizemos, até aqui, qualquer tipo de referência às variáveis de caracterização, ditas clássicas. Isto deve-se ao facto de estas variáveis de caracterização individual e contextualização social não se revelarem como factores reguladores da diferenciação das atitudes e representações face ao objecto em causa. Ou seja, não existe qualquer tipo de associação estatisticamente importante, entre estas variáveis e aquelas que, à partida, poderiam estar, de alguma forma, ligadas às características pessoais e sociais dos indivíduos.

A confirmar-se esta situação, concluímos que são factores não relacionados com os dados objectivos de caracterização e posição dos indivíduos que determinam as representações face a esta questão. Teríamos, portanto, de ponderar a existência de outros indicadores e dimensões explicativas, relacionadas com as vivências pessoais, atitudes ou ideologias mais globais.

---

<sup>134</sup> Exemplo da chamada *educação para os media*, que foi referida em capítulos anteriores.

## 2 - SECÇÃO 2

Após uma primeira fase consagrada aos procedimentos de reconstrução dos dados e estatística univariada e bivariada, passámos a uma segunda fase centrada na Análise Factorial das Correspondências Múltiplas (AFCM) e Classificação Automática (CA). Para esta fase retivemos, apenas, aquelas variáveis que demonstraram possuir interesse para uma exploração multivariada.

Como mencionámos, anteriormente, a análise foi efectuada em torno de determinados temas activos circunscritos, geralmente, em função de blocos de questões do inquérito. Daí que a apresentação seja, igualmente, orientada em função desse procedimento.

Faremos, em primeiro lugar, uma descrição dos eixos fundamentais, representados graficamente através do plano factorial passando, em segundo lugar, para a Classificação Automática, caracterizando as classes e projectando-as no plano factorial. O comentário analítico será sempre acompanhado das justificações técnicas necessárias, remetendo, quando isso se justificar, para os anexos técnicos. Apresentaremos os quadros com as contribuições mais significativas e os planos factoriais dos cruzamentos mais pertinentes.

### 2.1 - Tema 1 - *Representação dos meios de comunicação*

Este primeiro bloco temático é dedicado às variáveis do inquérito que pretendiam conhecer as representações dos professores face a um conjunto de *meios de comunicação* e aos seus *atributos*<sup>135</sup>. Relembremos que considerámos a Televisão e o Cinema (meios audio-visuais) e os Livros e Jornais (meios verbais) e que definimos os seguintes atributos: Desenvolvimento intelectual, Enriquecimento cultural, Informação, Divertimento e Distracção. As variáveis-modalidades activas são relativas unicamente a esta questão.

---

<sup>135</sup> O tema é relativo à questão nº 20 do inquérito.

O primeiro eixo comporta cerca de 20% de informação. É caracterizado, essencialmente, por uma atitude global de *abertura-não abertura* face às diversas formas e meios culturais. Opõe, por um lado, aquelas modalidades que traduzem uma aceitação de todas as formas culturais e dos seus atributos àquelas que, por outro lado, revelam uma visão mais restritiva dos meios de comunicação, negando qualquer tipo de atributo positivo a estas formas de transmissão cultural.

Em termos de *atributos*, opõe os professores que consideram que a cultura e desenvolvimento intelectual se reflectem a partir de variadas formas e conteúdos culturais, incluindo os audio-visuais, aos professores que são mais cépticos, entendendo que apenas os livros e a sua leitura contribuem para os referidos atributos. Opõe, igualmente, aqueles que concebem os suportes de natureza verbal, como o livro e jornal, meios de distração e divertimento, àqueles que não se revêem nesta posição.

No entanto, é de referir que o que marca principalmente este eixo são as representações relativas ao audio-visual, pois as maiores contribuições dependem destas modalidades. Isto compreende-se porque estas são as questões que canalizam as maiores oposições e divergências entre a população inquirida, marcando duas posições extremas: a representação depreciativa do audio-visual e a representação favorável do audio-visual.

Quadro 136 nº 26 - Representação dos meios de comunicação: contribuições para o 1º eixo 137

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Jornal divertimento - sim	JDI1	8.3	+
Cinema informação - sim	CIN1	7.1	+
Televisão e desenvolv. intelectual - sim	TIT1	6.9	+
Cinema e desenvolv. intelectual - sim	CIT1	6.6	+
Jornal distracção - sim	JDS1	5.1	+
Livro divertimento - sim	LDI1	4.6	+
Televisão e enriquecimento cultural - sim	TCU1	3.4	+
Livro divertimento - não	LDI2	3.0	-
televisão informação - não	TIN2	3.1	-
Livros e distracção - não	LDS2	3.6	-
Cinema divertimento - não	CDI2	3.4	-
Jornal e desenvolv. intelectual - não	JIT2	3.7	-
Cinema e desenvolv. intelectual - não	CIT2	3.8	-
Televisão e enriquecimento cultural- não	TCU2	4.2	-
Televisão e desenvolv. intelectual - não	TIT2	4.4	-

O segundo eixo compreende cerca de 9% da informação e é definido por uma oposição, essencialmente, ao nível da representação dos meios audiovisuais. Isto é, por um lado, encontramos aqueles que acreditam que o cinema é fonte de cultura, informação e desenvolvimento intelectual enquanto a televisão não o é; por outro lado, deparamos com aqueles que consideram que a televisão contribui para a informação enquanto que o cinema não contribui para

136 Os quadros relativos à descrição dos eixos apresentam a informação considerada essencial para uma correcta e simples leitura do plano factorial. A coluna da "modalidade" representa a categoria da resposta; a coluna da "referência" mostra-nos a sigla abreviada da categoria de resposta, é aquilo que iremos encontrar no plano factorial; a coluna "contribuição" descreve o peso das modalidades que mais contribuíram para a formação do eixo, as contribuições mais significativas estão em carregado (*bold*); a coluna "sentido" apresenta-nos o posicionamento (positivo ou negativo) das modalidades no plano factorial apresentado adiante.

137 O dobro da contribuição relativa a este tema é de 5.6.

a informação nem para o enriquecimento cultural.

Apresenta, igualmente, algumas variações ao nível dos suportes de natureza verbal, o livro e o jornal.

Quadro nº 27- Representação dos meios de comunicação: contribuições para o 2º eixo<sup>138</sup>

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Televisão e informação - não	TIN2	12.1	+
Cinema divertimento - não	CDI2	8.7	+
Cinema distracção - não	CDS2	7.7	+
Jornal informação - não	JIN2	6.1	+
Livros distracção - não	LDS2	5.4	+
Cinema enriquecimento cultural - sim	CCU1	5.3	+
Cinema informação - sim	CIN1	5.3	+
Jornal desenvolvimento intelectual - sim	JIN1	3.7	+
Jornal desenvolvimento intelectual - não	JIT2	4.6	-
Jornal enriquecimento cultural - não	JCU2	4.8	-
Livros distracção - sim	LDS1	4.9	-
Cinema enriquecimento cultural - não	CCU2	5.9	-

O terceiro eixo com 8% de informação, distingue-se por uma oposição traçada, principalmente, ao nível dos meios de transmissão verbal (jornal e livro) e dos atributos relativos ao divertimento e distracção. Desta forma, opõe uma concepção dos meios verbais enquanto formas de distracção e divertimento, a outra concepção que aponta para estes enquanto meios importantes para a formação individual e cultural, não proporcionando divertimento e distracção dos indivíduos.

A representação dos meios de transmissão de natureza verbal associados ao divertimento e distracção no eixo 3 revela, por outro lado, uma

<sup>138</sup> Relembramos que o dobro da contribuição média é de 5.6

negação do papel de entretenimento da televisão.

Em oposição neste eixo, encontram-se os professores que relacionam a televisão com o divertimento e distracção mas que não consideram que os livros e jornais possuam estes atributos.

Quadro nº 28- Representação dos meios de comunicação: contribuições para o 3º eixo<sup>139</sup>

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Jornal distracção - não	JDS2	4.5	+
Livros distracção - não	LDS2	4.0	+
Televisão distracção - não	TDS2	4.8	-
Jornais enriquecimento cultural - não	JCU2	4.8	-
televisão divertimento - não	TDI2	5.6	-
Jornal informação - não	JIN2	11.7	-
Jornal divertimento - sim	JDI1	12.3	-
Jornal distracção - sim	JDS1	18.7	-

Passemos à descrição do plano factorial<sup>140</sup>, começando pelo primeiro eixo, lido na horizontal. Este é marcado no extremo esquerdo pelas modalidades relativas ao desenvolvimento intelectual promovido pelos audiovisuais (TIT1 e CIT1), ao enriquecimento cultural adquirido a partir da televisão (TCU1) e a informação adquirida através do cinema (CIN1). Encontramos, ainda, as modalidades relativas ao entretenimento proporcionado pelos livros (LDI1, LDS1) e pelos jornais (JDS1, JDI1).

Estamos na presença daqueles que sublinham que o audio-visual é uma fonte de desenvolvimento intelectual e cultura. São professores que, de uma forma ou de outra, expressam uma atitude favorável face ao audio-visual e particularmente à televisão, como podemos verificar a partir de algumas variáveis ilustrativas. É o caso das modalidades relativas ao grau máximo de

<sup>139</sup> Relembramos que o dobro da contribuição média é de 5.6

<sup>140</sup> Para todos os planos factoriais apresentados as modalidades activas com maior peso estarão em destaque (*bold*), enquanto que as modalidades ilustrativas mais relevantes estarão a sublinhado.



integração dos conteúdos mediáticos na escola (INT3, TEM3), a consideração sobre a extrema importância informativa da televisão (TVIM) ou o facto de esta não influenciar de forma negativa o desenvolvimento e formação das crianças (COGS, CMPS, VALP). Por outro lado, são professores que acreditam que, para além da cultura e desenvolvimento intelectual, a literatura proporciona prazer e entretenimento.

No extremo oposto do eixo situam-se com as modalidades contrárias, manifestando uma atitude mais desfavorável ao audio-visual. São as modalidades relativas ao não desenvolvimento intelectual (TIT2, CIT2), ao não enriquecimento cultural (TCU2, CCU2) à não informação (TIN2, CIN2). Encontramos, igualmente, algumas modalidades ilustrativas que reforçam esta nossa leitura: a pouca importância informativa da televisão (TVNG, TVIN), o nível mais baixo de integração dos conteúdos mediáticos na escola (INT1, TEM1) e as considerações mais negativas sobre o conhecimento televisivo (KNW1).

Em relação ao segundo eixo, lido na vertical, observamos na parte superior do plano, deslocadas para a direita (o que indica que estas modalidades variam em função do primeiro eixo) as modalidades alusivas ao não entretenimento oferecido pelo cinema (CDS2, CDI2) e à inexistência de informação a partir da televisão (TIN2). A estas associam-se algumas modalidades ilustrativas que retratam uma representação bastante negativa do audio-visual, particularmente da televisão, é o caso da apreciação extremamente negativa do conhecimento televisivo (KNW1) e o não conhecimento do mundo e dos problemas sociais através da televisão (PRBN, MUNN).

São, portanto, aqueles professores que mais expressam a sua visão desfavorável da televisão e mesmo do cinema, a única particularidade é que consideram o cinema como um meio de enriquecimento cultural (CCU1).

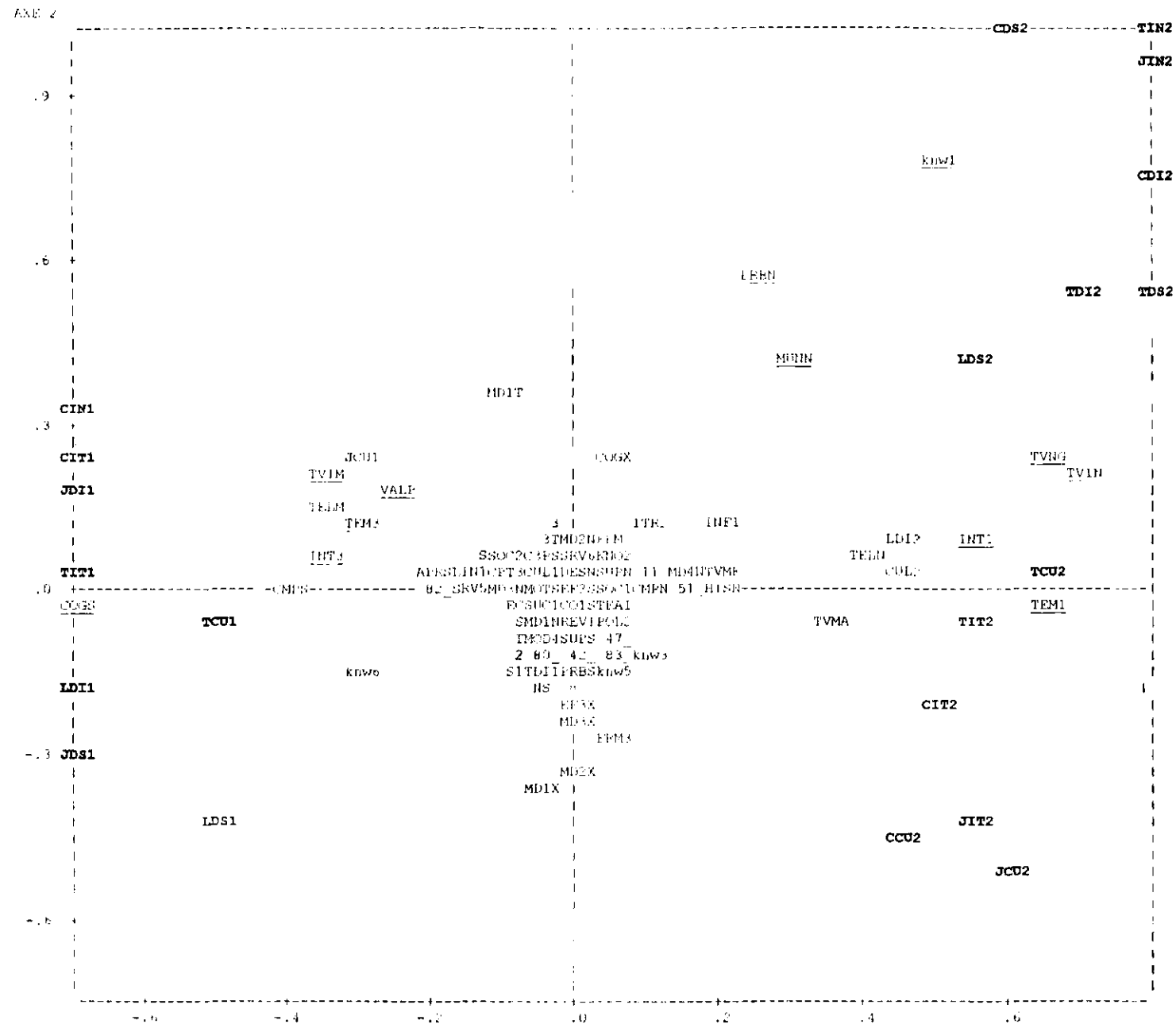
No lado oposto do plano, encontramos a modalidade com maior peso neste sentido do eixo, relativa ao não enriquecimento cultural através do cinema (CCU2).

Encontramo-nos na presença de algumas variações no interior daqueles que possuem uma representação mais negativa do audio-visual e se revelam mais descrentes face a uma série de atributos dos diversos meios de

comunicação.

Vejamos, na página seguinte, como se posicionam as diversas modalidades activas e ilustrativas no plano factorial, em função do primeiro e do segundo eixos.

# Plano Factorial nº 1- eixos 1 e 2 «Representação dos meios de comunicação»



Em termos de Classificação Automática, foi realizada uma partição em apenas 3 classes. Este número reduzido de classes justificava-se após uma análise dos dados correspondendo a uma partição de nível superior (7 classes) que não trazia vantagens em termos de informação disponibilizada. Estas três classes representam, adequadamente, as tendências globais que se revelam neste inquérito, no que diz respeito a esta temática<sup>141</sup>:

a) Classe 1. Representa 71 indivíduos (27% da amostra) que se posicionam favoravelmente face à pluralidade dos meios de comunicação e aos atributos considerados.

É uma classe que se caracteriza pela total abertura aos diversos circuitos e conteúdos culturais e simbólicos e pela forma descomplexada como encara esta questão. Para estes professores tudo é importante no desenvolvimento da criança, todas as fontes de transmissão cultural são relevantes para a formação dos indivíduos. O enriquecimento cultural e informativo, o desenvolvimento intelectual provêm de diversos meios de comunicação, sejam estes de natureza audio-visual ou verbal.

Assim, para a maioria, a televisão é fonte de desenvolvimento intelectual (89% da classe), de enriquecimento cultural (90% da classe) e de informação (97% da classe). O cinema possui as mesmas potencialidades, em termos de desenvolvimento intelectual (80% da classe), enriquecimento cultural (86% da classe) e informação (55% da classe).

É, portanto, uma classe que acredita abertamente nas qualidades dos meios de comunicação audio-visuais. Daí que esta classe corresponda a cerca de 60% do total de inquiridos que entendem que os meios audio-visuais favorecem o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos.

Esta imagem positiva dos audio-visuais é confirmada por uma série de indicadores relativos apenas à televisão. Esta classe representa aproximadamente 40% do total de inquiridos que possuem uma representação mais positiva do conhecimento televisivo, enquanto que cerca de 62% da classe acredita que o conhecimento televisivo é tão importante como o conhecimento escolar, o que é bastante significativo em termos de abertura aos novos dispositivos de informação. Por outro lado, esta atitude extremamente favorável

---

<sup>141</sup> Ver anexo nº2, Parte II, pág. 43 com os dados de caracterização das classes.

aos *media*, é expressa através do grau máximo de integração dos conteúdos mediáticos na escola (50% da classe).

Outra das principais características desta classe é a forma como representa os meios de transmissão verbal, o livro e o jornal. O mais interessante será constatar que, a par do enriquecimento cultural e informativo e desenvolvimento intelectual que proporcionam, estes também são observados como *instrumentos* de entretenimento. O livro é uma forma de divertimento (68% da classe) e distração (72% da classe). O jornal embora seja considerado uma forma de divertimento e distração por uma percentagem menor da classe, essa percentagem representa, no total, 90% dos inquiridos que pensam que o jornal é um divertimento e 51% dos que acham que é uma forma de distração.

Na nossa opinião, o que é interessante e merece ser destacado nesta classe, é o facto de não existir uma ruptura, característica de uma visão clássica, separando o enriquecimento cultural e informativo e desenvolvimento intelectual daquilo que é o prazer e entretenimento. Para estes professores estas são propriedades que não se excluem e podem estar presentes no consumo dos diversos meios de comunicação, sejam estes de natureza audio-visual ou verbal.

b) Classe 2. Constituída por 124 elementos, é a mais numerosa representando quase metade dos inquiridos (47% da amostra). Em termos globais pode ser caracterizada por uma atitude mais céptica e uma representação mais clássica-tradicional desta temática. Contrariamente à classe anteriormente descrita, esta é uma classe que defende que os diversos meios de comunicação possuem propriedades e potencialidades diferentes.

Em termos de audio-visuais para a maioria dos representantes desta classe, a televisão é uma fonte de informação (96% da classe) embora não seja de desenvolvimento intelectual (76% da classe), enquanto que o cinema não é fonte de informação (94% da classe), nem de enriquecimento cultural (65% da classe) ou desenvolvimento intelectual (77% da classe).

Deparamos, pois, com uma representação mais difundida e tradicional dos audio-visuais, concebendo-os como dispositivos que apenas oferecem divertimento e distração, não promovendo a formação individual e cultural dos indivíduos. No entanto, é curioso observar que a televisão se apresenta já como um elemento incontornável para os professores, em termos da informação e

saber que difunde, pois é vista como uma importante fonte de conhecimentos (70% da classe).

Esta visão mais tradicional dos diversos meios de comunicação é reforçada pelo facto de os jornais serem apontados como meios que informam (98% da classe) mas que não desenvolvem intelectualmente (62% da classe), não enriquecem culturalmente (46% da classe) nem são uma forma de divertimento (99% da classe).

c) Classe 3. É composta por 70 indivíduos (26% da amostra) e distingue-se, de uma forma geral, pelo seu *radicalismo* na forma como renega uma série de meios de comunicação e os seus hipotéticos atributos. É, desta forma, expressão de uma atitude extremamente fechada e defensiva dos professores face a uma série de meios de comunicação e formas culturais exceptuando, como é óbvio, o livro.

Em termos de apreciação dos audio-visuais, esta classe retrata a grande maioria dos professores da nossa amostra que desvalorizam estes meios de comunicação. Para estes a televisão não é uma fonte de informação (51% da classe), de desenvolvimento intelectual (86% da classe) ou enriquecimento cultural (69% da classe). O cinema apresenta dados algo semelhantes.

No entanto, o mais curioso é o facto de grande parte destes professores assegurar que o audio-visual não é, sequer, uma fonte de divertimento e de distração. São dados curiosos dado o sentido global das respostas ao inquérito que apontavam, de uma forma quase consensual, para uma opinião contrária. Relembremos que apenas 12% do total de inquiridos defendia que o cinema não era uma forma de divertimento nem distração, enquanto que apenas 14% e 12% respectivamente, partilhavam essa opinião em relação à televisão. Ou seja, esta pequena minoria encontra-se praticamente representada nesta classe. São aqueles professores que rejeitam de tal forma o audio-visual que não aceitam sequer as suas virtualidades em termos de entretenimento. É representativo de uma atitude perfeitamente marginal face à globalidade das respostas ao inquérito mas que possui, sem dúvida, interesse sociológico e merece a nossa atenção.

Igualmente revelador de uma determinada representação que procuramos apreender, é o facto de o livro, para a grande maioria dos professores desta classe, não ser uma forma de divertimento (80% da classe)

nem de distração (86% da classe) mas apenas de enriquecimento intelectual e desenvolvimento intelectual.

Concluindo, o *radicalismo* com que caracterizámos esta classe expressa-se, em primeiro lugar, na forma como rejeitam liminarmente o audio-visual e as suas capacidades, em segundo lugar, na forma como consideram que o prazer e entretenimento não se encontram associados à formação individual e cultural pois, para estes, o livro representa uma determinada *cultura promocional* que é incompatível com o simples divertimento e distração individual.

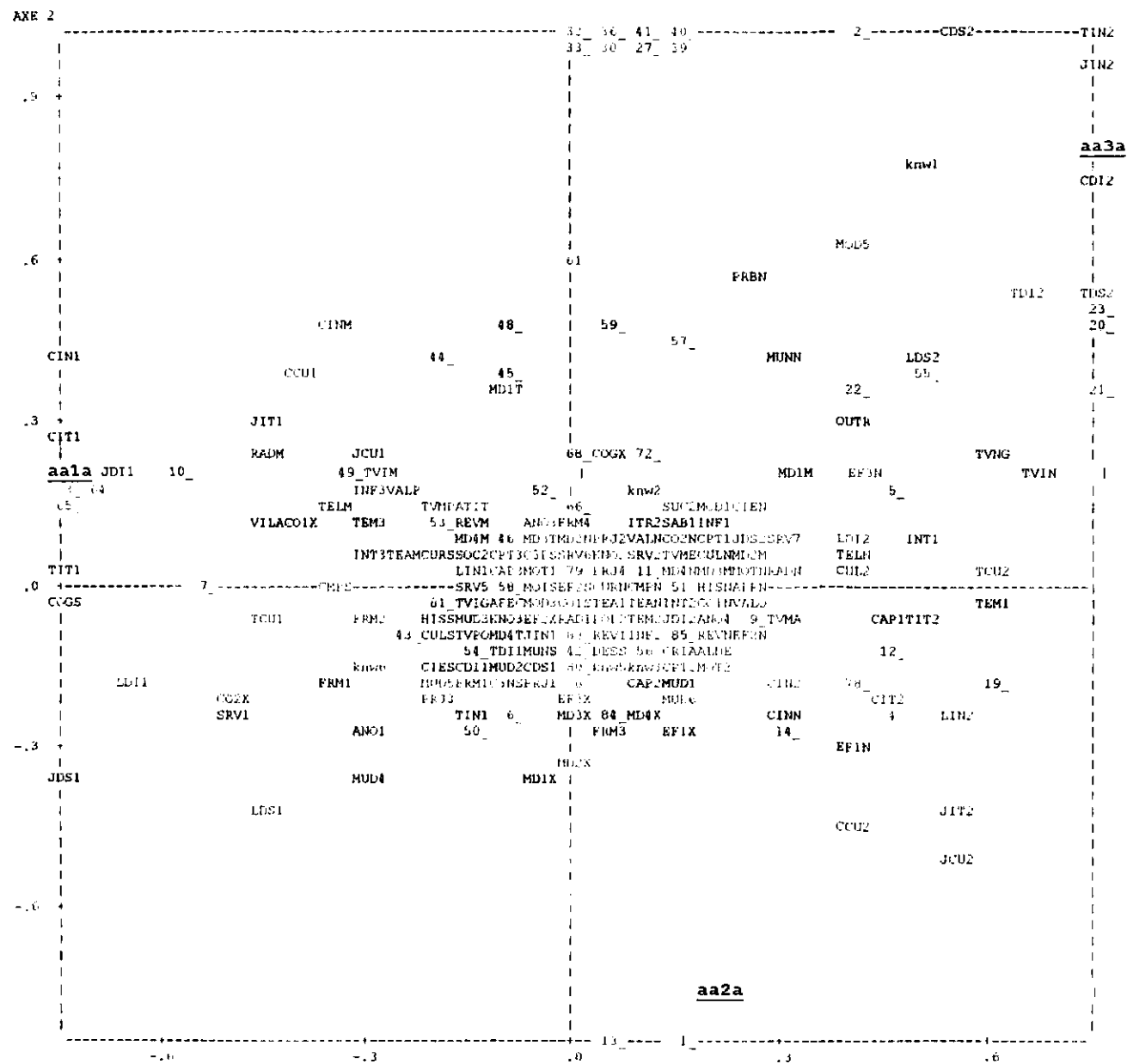
Como podemos observar a partir do plano factorial (eixo 1 e 2) a classe 1 situa-se no extremo esquerdo do primeiro eixo, não variando significativamente em função do segundo eixo. Representa a atitude de maior abertura face aos meios de comunicação considerados, encontrando-se próxima das modalidades que mais contribuíram para a formação deste eixo.

No extremo direito do eixo, deslocado para o ângulo superior direito em função do segundo eixo, encontramos a classe 3 representativa de uma atitude mais *radical* dos professores.

A classe 2, com uma posição relativamente central em função do primeiro eixo, encontra-se no extremo inferior do eixo 2, indicando uma atitude mais céptica, embora não tão radical como a da classe 3.

Vejamos como se posicionam estas classes no plano factorial apresentado na página seguinte.

Plano Factorial nº 2- projecção das classes nos eixos 1 e 2 «Representação dos meios de comunicação»





## 2.2 - TEMA 2 - Conhecimento televisivo

Este tema é relativo à representação que os professores possuem da informação e conhecimento adquiridos pelas crianças a partir da televisão. É o seu carácter utilitário, enquanto *capital mediático*, que é aqui avaliado<sup>142</sup>.

Relembremos que decidimos questionar: o *tipo de conhecimento transmitido* ou seja, património socio-histórico, património socio-cultural, conhecimento científico, conhecimento do mundo e conhecimento dos problemas sociais; o *estatuto do conhecimento* ou seja, a sua superficialidade, coerência e estruturação; por último questionamos os professores sobre o *papel do meio socio-familiar na aquisição do capital mediático na selecção, motivação e aprendizagem* das crianças.

O eixo 1 comporta 30% de informação e é caracterizado pela apreciação dos professores acerca do conhecimento televisivo. Assim, registamos num extremo do eixo uma valorização do conhecimento televisivo, em que estão presentes as modalidades positivas referentes ao *tipo de conhecimento* e ao *estatuto do conhecimento*. No extremo oposto do eixo encontramos uma atitude divergente perante o conhecimento televisivo (*tipo e estatuto* desse conhecimento). Como fizemos alusão anteriormente e podemos comprovar mais uma vez, existe uma propensão para uma determinada atitude face ao *tipo de conhecimento* ser acompanhada por uma posição semelhante face ao *estatuto* desse conhecimento. Isto é, ou existe uma representação globalmente positiva ou globalmente negativa do conhecimento televisivo.

Devemos referir que as maiores contribuições para a construção dos eixos correspondem às modalidades do conhecimento do *património socio-histórico e património socio-cultural*. São estas que determinam as grandes oposições entre os indivíduos inquiridos.

---

<sup>142</sup> Este tema é definido em função da questão nº 23 do inquérito.

Quadro nº 29 - Conhecimento televisivo: contribuições para o 1º eixo<sup>143</sup>

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Conhecimento do património socio-historico - não	HISN	8.9	+
Conhecimento do património socio-cultural - não	CULN	8.8	+
Conhecimento dos problemas sociais - não	PRBN	7.3	+
Conhecimento do mundo - não	MUNN	7.2	+
Conhecimento deturpado - sim	DETN	6.4	+
Conhecimento científico - não	CIEN	6.3	+
Conhecimento superficial - não	SUPS	6.6	-
Conhecimento desestruturado - não	DESS	6.7	-
Conhecimento científico - sim	CIES	7.1	-
Conhecimento deturpado - não	DETS	7.3	-
Conhecimento do património socio-cultural - sim	CULS	7.7	-
Conhecimento do património socio-historico - sim	HISS	9.2	-

O eixo 2 comporta 18% de informação e é caracterizado pela representação dos professores face ao *papel do meio socio-familiar na aquisição do capital mediático*. Assim, traça uma oposição entre as modalidades correspondendo à influência do meio familiar e as modalidades referentes à não influência da família. É de notar que estas duas tendências não variam em função do primeiro eixo, o que nos indica que o posicionamento dos indivíduos face ao conhecimento televisivo não se encontra associado à representação do papel da família na aquisição do capital mediático.

<sup>143</sup> O dobro da contribuição média é de 8.7

Quadro nº 30 - Conhecimento televisivo: contribuições para o 2º eixo<sup>144</sup>

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Meio socio-cultural e aprendizagem - sim	APRS	8.6	+
Meio socio-cultural e motivação - sim	MOTS	8.1	+
Meio socio-cultural e selectividade - sim	SELS	7.5	+
Meio socio-cultural e aprendizagem	APRN	16.4	-
Meio socio-cultural e selectividade	SELN	21.4	-
Meio socio-cultural e motivação	MOTN	27.6	-

No plano factorial encontramos no extremo esquerdo do eixo 1 as modalidades relativas ao tipo de conhecimento, transmissão do património socio-histórico (HISS), património socio-cultural (CULS) e científico (CIES) ; e ao estatuto positivo deste conhecimento, conhecimento não deturpado (DETS), não desestruturado (DESS) e não superficial (SUPS).

No extremo direito, as modalidades referentes à não aquisição do património socio-historico (HISN), à não aquisição do património socio-cultural (CULN) e científico (CIEN), ao não conhecimento do mundo (MUNN) e dos problemas sociais (PRBN) e por último, ao estatuto deturpado do conhecimento (DETN).

O eixo 2 é identificado no extremo inferior pelas modalidades respeitantes à não influência do meio socio-familiar na aquisição do capital mediático: a não existência de motivação (MOTN), não existência de selectividade (SELN) e não influência na aprendizagem (APRN). No extremo superior encontramos as modalidades opostas, a motivação (MOTS), selectividade (SELS) e influência na aprendizagem (APRS).

Conjuntamente, estes dois eixos representam 48% de informação, em função do máximo possível de obter.

As tendências expressas nos eixos são assistidas por uma série de modalidades ilustrativas que nos ajudam a interpretar melhor as quadraturas

<sup>144</sup> Relembramos que o dobro da contribuição média é de 8.7

formadas. Estas variáveis ilustrativas confirmam a leitura que fizemos anteriormente em termos de oposições, pois o diferente posicionamento face ao conhecimento televisivo é acompanhado por modalidades ilustrativas que reforçam a nossa análise.

Em relação ao primeiro eixo, a representação-atitude positiva face ao conhecimento televisivo está ligada às seguintes modalidades ilustrativas: televisão é fonte de informação (TIT1) e de enriquecimento cultural (TCU1), a televisão é tão importante como a escola na transmissão do conhecimento (TVIG). A representação negativa perante o conhecimento televisivo é rodeada por modalidades como: a televisão não é fonte de enriquecimento cultural (TCU2), nem de desenvolvimento intelectual (TIN2), transmite um conhecimento negativo (TVNG) é, por isso, pouco importante (TELN), menos importante que a escola na transmissão de conhecimentos (TVME)<sup>145</sup>.

---

<sup>145</sup> Verificamos que existe uma variável ilustrativa que se posiciona no canto superior direito, variando em função dos dois eixos, em conjunção com uma atitude positiva face ao conhecimento televisivo e uma crença no papel da família na aquisição do capital mediático. Referimo-nos à modalidade, referente à variável meio socio-geográfico, VILA (professores leccionando em vilas). Porém, esta modalidade representa uma percentagem muito reduzida no total de inquiridos (15 indivíduos, representando 6%) pelo que, não poderemos dar a devida relevância a esta modalidade, porque uma pequena variação, estatisticamente não significativa, pode influenciar o posicionamento desta modalidade no plano factorial.

- .75

Passando à Classificação Automática, podemos adiantar que foi efectuada uma partição em 7 classes. Estas classes demarcam, no essencial, 4 posições distintas que reflectem a proximidade entre alguns grupos. Estas 4 posições são constituídas pelas seguintes classes de indivíduos<sup>146</sup>:

a) Classe 1. É uma classe composta por poucos indivíduos que representam as não respostas a uma série de questões, são portanto os *indecisos*. Apresentam uma posição central face ao plano factorial dos eixos 1 e 2.

b) Classe 2. É a classe com mais efectivos, pois representa 58 indivíduos (22% da amostra) partilhando uma disposição positiva perante a televisão, embora com algumas variações. Consideram que a televisão propicia um conhecimento do património socio-histórico (90 %) e socio-cultural (98 %), conhecimento científico (64 %) e do mundo (98%). Daí que a maioria acredite que a televisão enriquece culturalmente (78%) e intelectualmente (53%). Porém, possuem algumas dúvidas no que diz respeito ao *estatuto do conhecimento*.

Expressam, igualmente, uma forte crença no papel da família na aquisição do capital mediático. Isto pode ser reflexo de algum cepticismo face ao estatuto do conhecimento televisivo, o que implicaria um papel importante da família na motivação e selecção dos conteúdos mediáticos.

A classe 3 é composta por indivíduos próximos da classe anteriormente descrita. É constituída por 42 efectivos (16% da amostra) que se aproximam da classe 2 pela representação favorável da televisão. No entanto, revelam uma atitude bastante mais favorável face ao estatuto do conhecimento. Esta é a sua principal distinção, para a quase totalidade da classe o conhecimento não é desestruturado (90%), não é deturpado (98%), nem superficial (83%). Estes valores percentuais são bastante elevados, se tivermos em conta as percentagens médias de respostas neste sentido (entre 20% a 30% do total de inquiridos). Significativo é, igualmente, o facto de, para a maioria dos professores desta classe (71%), o conhecimento televisivo ser tão importante como o conhecimento escolar.

---

<sup>146</sup> Ver anexo nº2, Parte II, pág. 49 com os dados de caracterização das classes.

c) Classe 4, com 24 efectivos (9% da amostra) e a classe 5 com 27 efectivos (11% da amostra), reflectem duas variações de uma mesma tendência, são classes convergentes. Estas repartem entre si a crença na não influência do meio socio-familiar na aquisição do capital mediático.

Com percentagens entre os 80% e 90% de indivíduos no interior das duas classes que não acreditam que a motivação, selecção e aprendizagem perante os *media* dependam do meio socio-cultural familiar. Daí que o conjunto das duas classes represente a quase totalidade dos inquiridos que se posicionam neste sentido (cerca de 90%). Para estes professores, "todos os pais são iguais" na sua atitude perante a televisão, independentemente do meio socio-cultural a que pertencem.

O que distingue estas duas classes entre si é o facto de a classe 4 ser composta por indivíduos que possuem uma representação mais positiva da televisão (que se reflecte no tipo e estatuto do conhecimento), demarcando-se, neste caso, da classe 5.

d) Classe 6. Constituída por 46 indivíduos (17% da amostra) representa uma atitude negativa face ao conhecimento televisivo. No que diz respeito ao *tipo de conhecimento televisivo* partilham a opinião de que a televisão apenas permite um conhecimento do mundo (98%) e dos problemas sociais (100%) não promovendo um conhecimento do património socio-histórico (91%) e socio-cultural (78%) nem do conhecimento científico (74%). É, desta forma, uma representação alicerçada na crença no poder da televisão para um conhecimento da *actualidade*, enquanto que o conhecimento mais *erudito* e *formal* é dissociado deste meio de comunicação. Por outro lado, possuem uma representação extremamente negativa do estatuto do conhecimento transmitido. Consideram que é um conhecimento superficial (94%), deturpado (76%) e desestruturado (89%).

Para esta classe o meio socio-cultural é fundamental na acumulação do capital mediático. Daí que seja uma classe formada por indivíduos que, embora expressando um juízo depreciativo acerca da televisão, acreditam que o meio familiar pode influenciar as aquisições e aprendizagens das crianças através deste meio de comunicação.

Classe 7, constituída por 44 elementos (17% da amostra), distingue-se pela atitude extremamente negativa em relação à televisão, pois praticamente

todos os indicadores apontam nesse sentido. O tipo de conhecimento transmitido é pobre, pois não proporciona um conhecimento do património socio-cultural (93%) socio-histórico (90%) ou científico (90%).

Todavia, a situação mais interessante e que revela alguma especificidade face à classe anterior, é o facto de estes professores, na sua maioria, entenderem que através da televisão não se adquire um conhecimento do mundo (77%) ou dos problemas sociais (63%). Esta última informação é interessante pois revela-nos que estes professores possuem uma representação algo marginal por comparação com as respostas globais a esta questão. Estes professores assumem categoricamente o seu "desprezo" perante as capacidades informativas e formativas da televisão.

Avaliam, igualmente, de forma bastante negativa o estatuto do conhecimento, pois a quase totalidade assegura que este é normalmente deturpado (89%), superficial (95%) e desestruturado (100%). Como é natural, consideram que a televisão não é fonte de enriquecimento cultural (68%), nem de desenvolvimento intelectual (77%). É uma classe que se pode facilmente catalogar pela expressão "televisão, nem vê-la!".

Curioso será constatar que as classes 6 e 7 se encontram de acordo quanto à importância do meio socio-familiar dos alunos na capitalização dos recursos mediáticos. Ou seja, esta representação negativa da televisão é acompanhada pela crença na importância da família na motivação, selecção e aprendizagens da criança. Logo, podemos inferir que, em primeiro lugar, o desprezo evidenciado perante o conhecimento televisivo pode ser superado com base numa atitude familiar que busque uma mais adequada aprendizagem através deste meio; em segundo lugar, a representação negativa do conhecimento televisivo pode resultar do facto de estes entenderem que as famílias, particularmente as mais cultas, não exercem da melhor forma a sua função de controlo e orientação.

Observamos, a partir da projecção das diversas classes no plano factorial, uma dispersão em torno dos eixos 1 e 2.

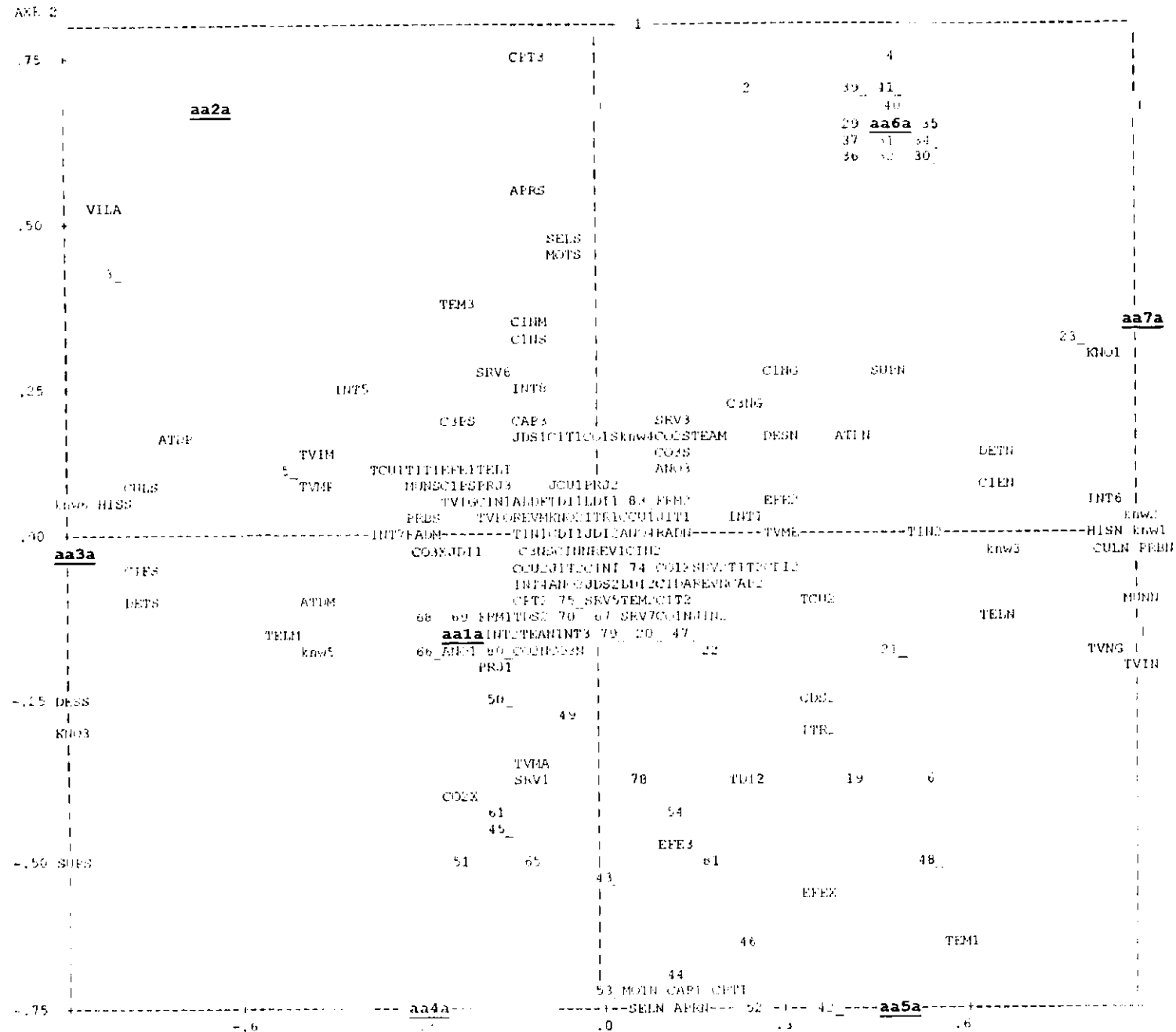
Assim, em função do eixo 1, registamos do lado direito do gráfico as classes partilhando uma representação mais ou menos negativa da televisão e do conhecimento televisivo (classes 5, 6, 7) enquanto que, do lado oposto, encontramos as classes com uma representação positiva (classes 2, 3, 4).



Em função do eixo 2, observamos no extremo inferior do plano as classes de indivíduos que não acreditam no papel do meio socio-familiar na aquisição/formação do capital mediático (classes 4, 5) enquanto que as outras detêm numa posição mais central (classe 3) ou no extremo oposto (classes 6, 7). Como afirmámos anteriormente, do cruzamento destes dois eixos formam-se 4 quadrantes a partir dos quais se devem tirar as ilações correspondentes face ao referido posicionamento das classes.

Observemos a disposição das classes no plano factorial do eixo 1 e 2, apresentado na página seguinte.

Plano Factorial nº 4 - projecção das classes nos eixos 1 e 2 «Conhecimento televisivo»



### **2.3 - TEMA 3 - Representação dos meios de comunicação e do conhecimento televisivo**

Após uma análise separada dos dois temas anteriormente examinados decidimos, dada a proximidade temática, conjugá-los num único tema activo de forma a podermos compreender as tendências que se poderiam gerar a partir daí.

O primeiro eixo com 16% de informação corresponde, de uma forma geral, a uma avaliação dos diversos meios de comunicação e dos seus atributos, bem como a uma apreciação do conhecimento televisivo. Opõe duas atitudes extremas, aqueles que revelam uma total abertura a todos os meios de comunicação e aos seus atributos, bem como uma apreciação bastante positiva do conhecimento televisivo, àqueles que rejeitam as diversas potencialidades dos diferentes meios e menosprezam o conhecimento televisivo.

Reparamos que são as modalidades relativas à televisão que contribuem de forma mais acentuada para o eixo. Isto é perfeitamente compreensível, pois as questões alusivas ao conhecimento televisivo envolvem maior controvérsia e dividem as opiniões em dois extremos. Assim, são as modalidades referentes ao tipo de conhecimento televisivo e às potencialidades culturais, intelectuais e informativas que mais pesam para a formação do eixo.

Desta forma, encontramos, por um lado, aqueles professores que acreditam nas virtualidades pedagógicas e culturais da televisão e, por outro lado, aqueles que recusam de forma categórica esta ideia.

Quadro nº 31 - Representação dos media e do conhecimento televisivo:  
Contribuições para o 1º eixo <sup>147</sup>

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Televisão e enriquecimento cultural - não	TCU2	5.0	+
Televisão e informação - não	TIN2	4.2	+
(televisão e) Conhecim. científico - não	CIEN	3.6	+
(televisão e) Conhecim. património socio-cultural - não	CULN	3.6	+
Televisão desenvolvimento intelectual - não	TIT2	3.5	+
(televisão e) Conhecim. dos problemas sociais - não	PRBN	3.5	+
(televisão e) Conhecim. património socio-histórico - não	HISN	3.5	+
(televisão e) Conhecim. do mundo - não	MUNN	3.4	+
Cinema divertimento - não	CDI2	2.5	+
			-
Jornal distracção - sim	JDS1	2.7	-
Cinema e desenvolvimento intelectual - sim	CIT1	3.0	-
(televisão e) Conhecim. património socio-cultural - sim	CULS	3.4	-
Jornal divertimento - sim	JDI1	3.5	-
Cinema informação - sim	CIN1	3.6	-
(televisão e) Conhecim. património socio-histórico - sim	HISS	3.6	-
(televisão e) Conhecim. científico - sim	CIES	4.0	-
Televisão enriquecimento cultural -sim	TCU1	4.0	-
Televisão desenvolvimento intelectual - sim	TIT1	5.5	-

O segundo eixo com 12% de informação corresponde às atitudes mais cautelosas expressas pelos indivíduos que não se revêem na aceitação e optimismo quase cego, nem na exclusão quase doentia da pluralidade de formas e meios culturais.

É um eixo que opõe aqueles que partilham uma representação negativa do conhecimento televisivo (tipo e estatuto do conhecimento) embora concebam os outros meios de comunicação como detentores propriedades que possibilitam a formação intelectual e cultural dos indivíduos, àqueles que acreditando no papel informativo e cultural da televisão, rejeitam os outros meios de comunicação.

<sup>147</sup> O dobro da contribuição média para este tema é de 3.6

Quadro nº 32 - Representação dos *media* e do conhecimento televisivo: contribuições para o 2º eixo <sup>147</sup>

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Jornal divertimento - sim	JDI1	5.0	+
(televisão e) Conhecim. dos problemas sociais - não	PRBN	4.0	+
(televisão e) Conhecim património socio-histórico - não	HISN	4.0	+
Cinema informação - sim	CIN1	3.8	+
Cinema e desenvolvimento intelectual - sim	CIT1	3.8	+
(televisão e) Conhecim. do mundo - não	MUNN	3.4	+
(televisão e) Conhecim. deturpado - sim	DETN	3.5	+
(televisão e) Conhecim. património socio-cultural - sim	CULN	3.2	+
Livro divertimento - sim	LDI1	3.1	+
Jornal e desenvolvimento intelectual -sim	JIT1	2.9	+
Jornal distração - sim	JDS1	2.7	+
Cinema e enriquecimento cultural - sim	CCU1	2.6	+
Jornal e enriquecimento cultural - não	JIT2	2.7	-
Cinema e enriquecimento cultural - não	CCU2	2.8	-
(televisão e) Conhecim. património socio-cultural - sim	CULS	3.0	-
Jornal e desenvolvimento intelectual - não	JIT2	3.6	-
(televisão e) Conhecim. superficial - não	SUPS	3.9	-
(televisão e) Conhecim. património socio-histórico -sim	HISS	4.2	-
(televisão e) Conhecim. deturpado - não	DETS	4.3	-
(televisão e) Conhecim. desestruturado - não	DESS	4.9	-

Como podemos observar, a partir do plano factorial e em função do primeiro eixo, do lado esquerdo do plano situam-se as modalidades com maior peso para a formação deste eixo, a saber: as modalidades alusivas ao tipo de conhecimento transmitido, conhecimento do património socio-cultural (CULS) socio-histórico (HISS) e conhecimento científico (CIES); os atributos televisivos, desenvolvimento intelectual (TIT1) e enriquecimento cultural (TCU1). Encontramos, igualmente, as modalidades relativas ao estatuto

<sup>147</sup> Relembramos que o dobro da contribuição média é de 3.6

positivo do conhecimento televisivo (DESS, DETS, SUPS).

Do lado oposto do eixo deparamos com um núcleo contrário representando uma imagem depreciativa face à televisão. São as modalidades que retratam aqueles que não acreditam no desenvolvimento intelectual (TIT2) e enriquecimento cultural (TCU2) e informativo (TIN2) através da televisão. Estas encontram-se em conjugação com as modalidades referentes ao não conhecimento do património socio-histórico (HISN) e socio-cultural (CULN), conhecimento científico (CIEN), incluindo, igualmente, as modalidades relativas ao não conhecimento do mundo (MUNN) ou dos problemas sociais (PRBN).

Podemos verificar que as modalidades mencionadas se encontram dispersas ao longo do plano e não concentradas nos extremos do primeiro eixo, o que quer dizer que estas variam em função do segundo eixo, havendo modalidades que se encontram associadas a diferentes atitudes que caracterizam o eixo 2.

O segundo eixo é caracterizado, como já referimos, por uma atitude mais cautelosa face a esta matéria. Assim, encontramos no lado superior do plano as modalidades com maiores contribuições, reflectindo uma visão positiva do conhecimento televisivo, principalmente no que diz respeito ao estatuto do conhecimento: não deturpado (DETS), não superficial (SUPS) nem desestruturado (DESS), incluindo igualmente as modalidades referente ao conhecimento do património socio-histórico (HISS).

Este extremo do eixo não é apenas caracterizado por uma visão positiva do conhecimento televisivo, mas também por uma representação algo tradicional dos outros meios de comunicação. O cinema é visto como um meio que não proporciona o enriquecimento cultural (CCU2) e informativo (CIN2) e que não desenvolve intelectualmente (CIT2). Os meios de comunicação de natureza verbal (livro e jornal) não são uma fonte de divertimento (LDI2, JDI2) nem de distração (LDS2, JDS2), enquanto que o jornal não é considerado uma fonte de desenvolvimento intelectual (JIT2).

A conjugação destas modalidades faz supor uma representação algo tradicional dos meios de comunicação e dos seus atributos, expressa na forma como os suportes de natureza verbal se encontram ligados à formação cultural e dissociados do prazer, divertimento e distração dos indivíduos. Apesar de tudo, estes professores já interiorizaram uma imagem da televisão que a apresenta como um importante meio de transmissão de conhecimentos e saber.

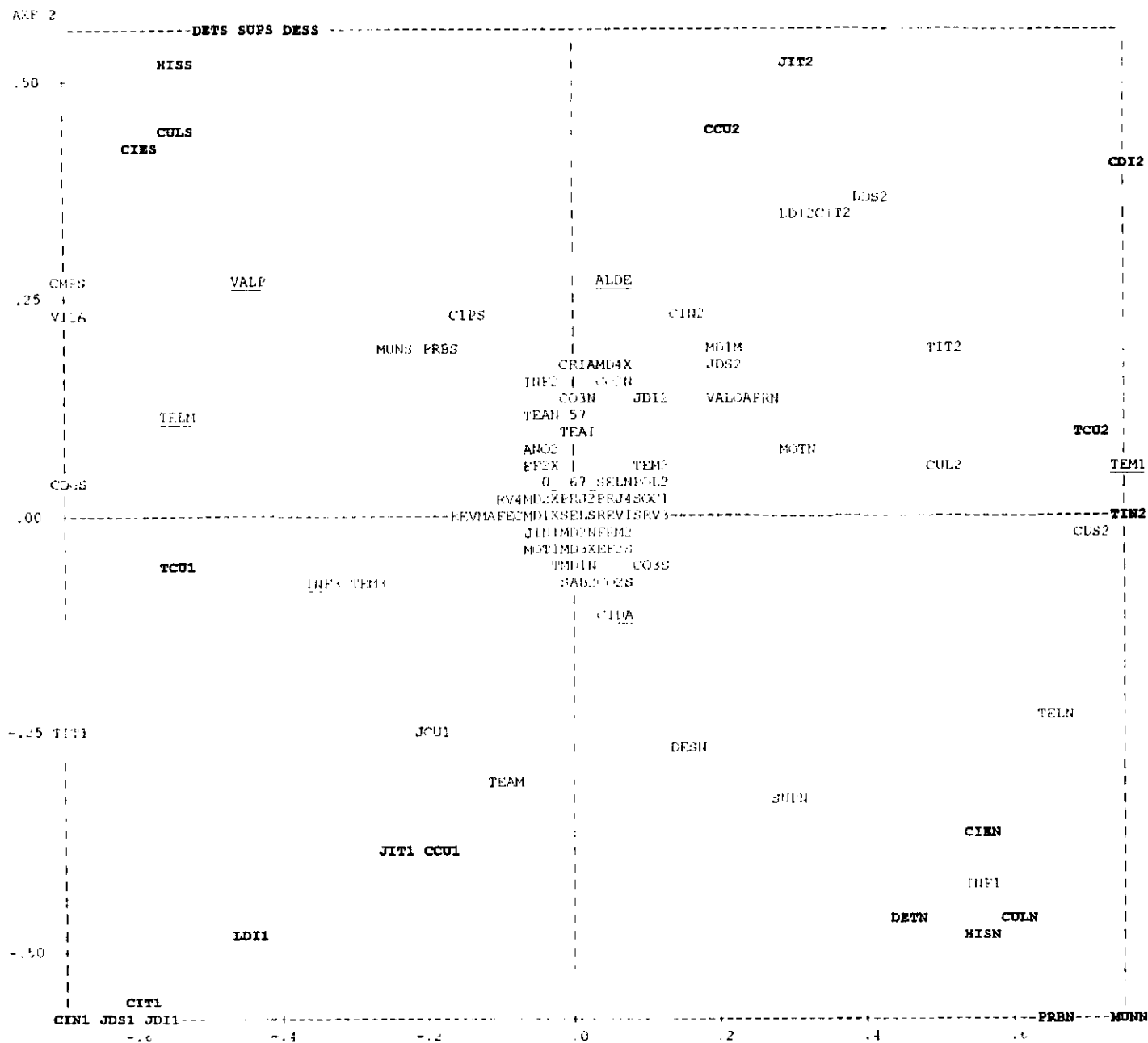
Verificamos que estas modalidades se encontram próximas da modalidade *ALDE* (referente aos professores que leccionam nas aldeias). Este dado pode ser interessante, pois pode estar ligado um fenómeno curioso, por um lado, o facto de a televisão ser considerada um meio importante de difusão de informações e conhecimentos face ao isolamento que caracteriza as aldeias do interior do país e, por outro lado, o facto a redução da importância cultural, informativa e intelectual de outros meios de comunicação e actividades, como sejam o cinema e o teatro, inexistentes nestes meios socio-geográficos.

Do lado inferior do plano posicionam-se as modalidades manifestando por um lado, a crença na importância dos diversos meios de comunicação e das suas potencialidades e por outro lado, algumas reservas face ao conhecimento televisivo. Encontramos um núcleo de modalidades que registam uma representação negativa do conhecimento televisivo, particularmente no que diz respeito ao estatuto deste conhecimento, deturpado (DET<sub>N</sub>) e desestruturado (DES<sub>N</sub>). Daí que, este extremo do eixo represente aqueles que, embora revelando dúvidas quando ao valor do conhecimento televisivo, acreditam no potencial de outros meios de comunicação. Pois, para estes, o desenvolvimento intelectual e enriquecimento cultural encontram-se associados ao consumo de cinema (CIT<sub>1</sub>, CCU<sub>1</sub>) ou do jornal (JIT<sub>1</sub>, JCU<sub>1</sub>).

Verificamos que neste extremo do eixo se encontram as modalidades relativas ao divertimento e distracção através dos meios de natureza verbal, seja o jornal (JDI<sub>1</sub>, JDS<sub>1</sub>) ou o livro (JDS<sub>1</sub>, LDS<sub>1</sub>).

Em conjugação com este núcleo situa-se a modalidade ilustrativa *CIDA* (relativa aos professores leccionando na cidade) em contraste com a modalidade contrária *ALDE*, no sentido oposto do eixo. Podemos interpretar esta situação segundo a lógica anterior, ou seja, a oferta de diversas formas e actividades recreativas, informativas e culturais pode levar os professores da cidade a valorizarem outros circuitos, em detrimento da televisão.

Plano Factorial nº 5 -eixos 1 e 2 «Rep. dos meios comunicação e conhecimento televisivo»





Em termos de Classificação Automática, decidimos efectuar uma partição em 7 classes<sup>149</sup>:

a) Classe 1. É uma classe que agrega 16 indivíduos (6% da amostra) que se distinguem pelo facto de não terem respondido a estas questões ou terem mantido uma posição de alguma neutralidade face a outras. Situa-se numa posição central no plano factorial relativo aos dois primeiros eixos.

b) Classe 2. Agrega 61 indivíduos (23% da amostra) caracterizados principalmente por compartilharem uma representação favorável do conhecimento televisivo (tipo e estatuto do conhecimento) e transmitirem algum cepticismo face às potencialidades dos outros suportes culturais.

A grande maioria desta classe considera que a televisão transmite um conhecimento do património socio-histórico (85%), socio-cultural (87%) e científico (72%). Consideram igualmente que o conhecimento transmitido pela televisão não é deturpado (77%), nem superficial (61%) ou desestruturado (46%). Contudo, é curioso que a maioria dos professores desta classe não acredita que a televisão possa contribuir para um desenvolvimento intelectual dos indivíduos (80%)

A conjugação destes dados aponta para uma representação da televisão enquanto importante fonte de informação, imprescindível em termos de conhecimento e saber transmitidos mas que, para além disso, não favorece o desenvolvimento individual (cultural ou intelectual).

Em relação aos outros meios assinalados verificamos que existe uma apetência para observar os meios de comunicação de natureza verbal dissociados do divertimento e distracção. Existe, igualmente, uma forte descrença em relação à possibilidade de desenvolvimento intelectual e enriquecimento cultural através do cinema e jornal.

Ou seja, na nossa opinião, existe uma visão algo tradicional dos diversos suportes culturais, que é equilibrada com uma avaliação bastante positiva do conhecimento televisivo e do papel informativo da televisão.

c) Classe 3. Com um reduzido número de indivíduos, apenas 16 (6%),

---

<sup>149</sup> Ver anexo nº2, Parte II, pág. 59, com os dados de caracterização das classes.

identifica uma tendência à parte no interior daqueles que revelam uma maior abertura perante os diversos meios de comunicação e seus atributos.

É uma classe que se distingue, essencialmente, pelo facto de considerar que os meios de transmissão verbal são fontes de divertimento e distração. O que indica que, para estes professores, o entretenimento e prazer se podem encontrar associados ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação cultural e informativa dos indivíduos. Esta disposição é reforçada pelo facto de entenderem que o desenvolvimento intelectual, enriquecimento cultural e informativo, são atributos simultaneamente do cinema, televisão e jornal (para além do livro).

d) Classe 4. É uma classe composta por 48 efectivos (18%) caracterizando-se por um juízo positivo da televisão e do conhecimento televisivo e uma abertura total a todas as formas de transmissão cultural.

O que marca mais esta a classe e a distingue, por exemplo, da classe anterior, é uma visão extremamente positiva da televisão. A televisão é concebida como uma fonte de desenvolvimento intelectual (83%) enriquecimento cultural (88%) e informativo (98%). Na opinião da maioria, a televisão transmite um conhecimento do património socio-cultural (92%) socio-histórico (81%), científico (81%) e um conhecimento do mundo (98%), para além de que este conhecimento não é deturpado (73%), nem superficial (60%).

Acreditam, igualmente, que todos os outros meios de comunicação referidos contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua formação.

e) Classe 5. Com 46 efectivos (17%) apresenta uma disposição antagónica às anteriormente descritas. É uma classe que revela alguma descrença face às potencialidades dos diversos meios de comunicação, particularmente da televisão, no desenvolvimento intelectual e formação cultural dos indivíduos.

Assim, o conhecimento televisivo é avaliado de uma forma negativa, pois não favorece um conhecimento do património socio-histórico (87%), socio-cultural (74%) ou científico (76%), para além disso, é considerado um conhecimento deturpado (83%) e superficial (87%).

Estes professores manifestam, igualmente, algumas dúvidas quanto à

capacidade do cinema e dos jornais para enriquecerem culturalmente ou intelectualmente os indivíduos.

Contudo, apesar desta avaliação depreciativa dos audio-visuais, no que diz respeito à acumulação de um determinado capital cultural, é curioso verificar que, para estes professores, a televisão se revela uma fonte de conhecimento dos problemas sociais (96%). Ou seja, apesar de não contribuir para a formação de um saber formalmente adequado e culturalmente rico, oferece um conhecimento alicerçado na actualidade e no imediato.

f) Classe 6. Constituída por 46 indivíduos (17%) é uma classe que, como a anterior, manifesta uma grande desconfiança em relação ao papel informativo e cultural da televisão. Para estes a televisão não fornece um conhecimento do património socio-cultural (91%) socio-histórico (87%) ou científico (83%). Para além disso, o conhecimento é superficial (85%) e deturpado (80%). Concebem apenas a televisão como uma fonte de mera distração (100%).

Contudo, e contrariamente à classe anteriormente descrita, julgam de forma positiva as potencialidades culturais, informativas e intelectuais dos restantes meios de comunicação. Consideram que o cinema permite o enriquecimento cultural (72%) e desenvolvimento intelectual (59%), que os jornais enriquecem culturalmente (87%) e desenvolvem intelectualmente (80%).

É uma concepção que poderemos rotular de *elitista* destes professores, ao menosprezarem a televisão, qualificando-a apenas como um mero dispositivo de distração, privado da capacidade de desenvolvimento intelectual e cultural enquanto que, todos os outros meios contribuem para estes aspectos da formação pessoal.

g) Classe 7. Composta por 32 indivíduos (12%) esta classe representa uma variante da classe 5. Caracteriza-se por uma apreciação bastante negativa da televisão e do conhecimento transmitido, embora também exprima algumas dúvidas em relação às potencialidades dos restantes meios de comunicação.

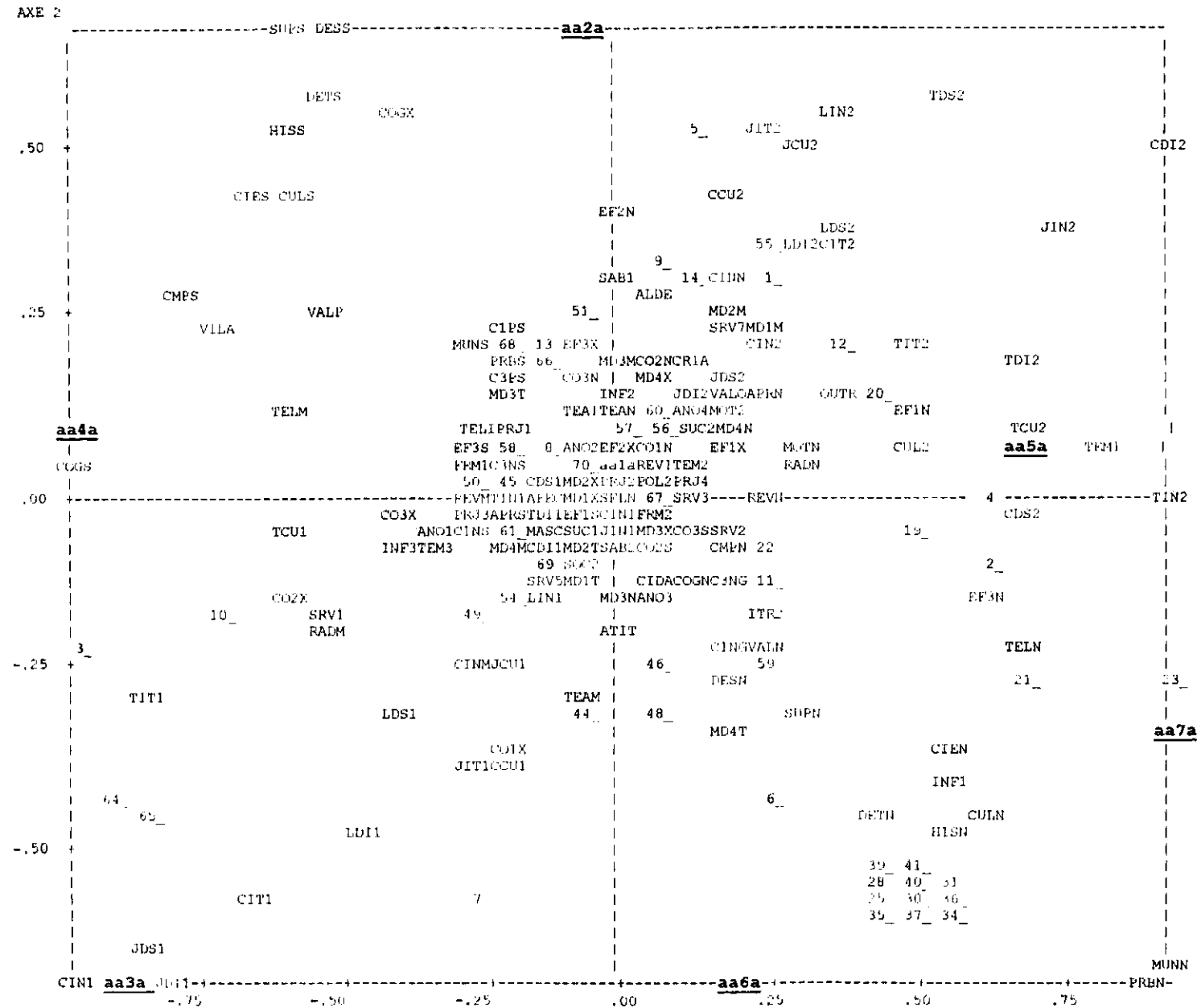
O que distingue esta classe das outras é, essencialmente, o facto de considerarem que a televisão, para além de não oferecer um conhecimento culturalmente rico, nem desenvolver intelectualmente, não transmite um conhecimento do mundo (72%) e dos problemas sociais (60%). Ou seja, para estes professores a televisão não é uma fonte de informação (66%). É, portanto,

uma classe que neste aspecto foge à regra e à representação mais consensual assumida pela grande maioria dos professores.

Esta classe inclui, ainda, aqueles professores que revelam quase uma *fobia* perante o audio-visual, pois uma percentagem significativa da classe não admite, sequer, a hipótese da televisão e o cinema serem formas de distração e divertimento (entre 30% a 40% da classe).

Vejamos, na página seguinte, como se projectam estas classes no plano factorial composto a partir dos eixos 1 e 2.

Plano Factorial nº 6-Projecção das classes nos eixos 1 e 2 «Rep. dos meios comunicação e conhecimento televisivo»



## 2.4 - TEMA 4 - Representação dos efeitos e concorrência dos *mass-media*

O último dos temas activos, por nós analisado, é dedicado à representação dos *efeitos e concorrência* da escola paralela. Este tema foi circunscrito em função dos blocos de questões alusivos à *representação dos efeitos dos mass-media audio-visuais*, efeitos nos valores, comportamentos e cognição; *representação da concorrência exercida pelos mass-media audio-visuais*, concorrência informativa, socializadora e na motivação e, por último, as *formas de integração/instrumentalização dos conteúdos mediáticos* <sup>150</sup>.

O primeiro eixo corresponde a 26% de informação. Pode ser definido como o eixo da concorrência exercida pelos *mass-media* audio-visuais, perante a escola. Pois encontramos, num extremo do eixo, as modalidades correspondendo à concorrência exercida pelos *media* em termos de informação (CO1S), motivação (CO2S) e socialização (CO3S) que se opõem, no outro extremo, ao núcleo referente à não concorrência (CO1N, CO2N, CO3N).

As modalidades identificadas com a concorrência são acompanhadas pela consideração da mudança escolar (MUDN) e do sentido da mudança, como seja a *adaptação à sociedade* (MUD3) e *abertura a novas fontes de conhecimento* (MUD5). Do lado oposto, encontra-se a modalidade referente à não mudança escolar (MUDN). São essencialmente estas as modalidades que contribuem para a formação deste eixo.

---

<sup>150</sup> São variáveis relativas às questões do inquérito n.ºs 24, 25, 27 (efeitos), n.ºs 34, 35, 36, 37 (concorrência) e n.ºs 32, 33 (integração).

Quadro nº 33 - Concorrência e efeitos: contribuições para o 1º eixo<sup>151</sup>

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Concorrência de motivação - não	C02N	13.4	+
Concorrência socializadora - não	C03N	12.4	+
Mudança escolar devido aos media - não	MUDN	11.5	+
Concorrência de informação - não	C01N	11.2	+
Efeito cognitivo - não	EF3N	7.2	+
Efeito nos valores - não	EF1N	5.4	+
Concorrência de motivação - sim	C02S	7.1	-
Concorrência socializadora - sim	C03S	7.1	-
Concorrência informativa - sim	C01S	9.7	-

Algumas considerações interessantes podem ser retiradas da análise deste primeiro eixo:

a) Em primeiro lugar, a presença de uma afinidade, que nos parece óbvia, entre as modalidades dos efeitos e as modalidades da concorrência. Assim, o facto de se supor que não existe concorrência por parte dos *media* depende, em grande parte, de se defender que não existem efeitos significativos destes sobre as crianças, seja ao nível cognitivo (EF3N) comportamental (EF2N) ou dos valores (EF1N). Isto é compreensível, pois o facto de se considerar que os *media* não influenciam as crianças em determinados domínios implica, logicamente, que estes não poderão concorrer com a escola nesses mesmos domínios. Esta informação pode ser corroborada a partir do cruzamento entre os índices construídos com base nestes indicadores<sup>152</sup>.

b) Em segundo lugar, constatamos igualmente que a representação da concorrência se encontra de alguma forma associada a representações

<sup>151</sup> O dobro da contribuição média relativa a este *tema* é de 9.5

<sup>152</sup> Ver anexo nº2, Parte I, pág. 29, com o cruzamento dos respectivos índices

incidindo sobre a instituição escolar. Assim, aqueles professores que partilham uma imagem (opinião) mais tradicional da escola, nomeadamente ao nível das *atitudes e práticas do professorado* (MD1T) e dos *meios e materiais pedagógicos* (MD2T) revelam uma disposição mais acentuada para acreditar no poder de concorrência dos *media*. Pelo contrário, os professores com uma visão mais moderna da escola, especialmente ao nível das *atitudes e práticas do professorado* (MD1M) e *meios e materiais pedagógicos* (MD2M) tendem a recusar o poder de concorrência dos *media*.

Na nossa opinião, isto pode ser interpretado da seguinte forma: ao considerarem que a escola é uma instituição tradicional, a diversos níveis e mais concretamente em termos de *atitudes e práticas pedagógicas* e de *meios e materiais pedagógicos*, estão a pôr em causa o poder de sedução e penetração da escola junto dos alunos, pelo que, os *mass-media* seriam compreendidos como fontes de concorrência diante de uma instituição tradicional. Pelo contrário, uma visão dissonante, reconhecendo na escola uma instituição perfeitamente adaptada aos tempos modernos, conduz a uma desvalorização do poder apelativo dos *media* e da sua força competitiva.

c) Em terceiro lugar, o facto de se admitir que não existe concorrência encontra-se relacionado com uma imagem algo negativa dos *media* audiovisuais (televisão e cinema) e dos seus atributos e potencialidades (informação e cultura). Ou seja, o descrédito em relação aos *mass-media* e às suas potencialidades conduz a uma superiorização da escola face a estes e à sua influência social.

O segundo eixo compreende 20% de informação. Aparentemente, é um eixo relativo à integração dos *media* na escola, opondo os que praticam (ou dizem praticar) determinadas acções que representam um nível de integração máximo (TEM3, INF3), aos indivíduos que se situam a um nível de integração inferior (TEM2, INF2).



Quadro nº 34 - Concorrência e efeitos: contribuições para o 2º eixo <sup>153</sup>

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Instrumentalização da informação - máximo	INF3	32.2	+
Instrumentalização de temas - máximo	TEM3	28.2	+
			+
Instrumentalização da informação - médio	INF2	10.6	-
Instrumentalização de temas - médio	TEM2	16.3	-

O eixo 3 com 16% de informação é construído com contribuições apontando apenas num sentido, através da conjunção de uma série de modalidades num extremo do eixo, opondo-se ao conjunto das restantes modalidades. É um eixo que é formado a partir das contribuições dos indecisos face às questões da concorrência e efeitos.

Quadro nº 35 - Concorrência e efeitos: contribuições para o 3º eixo

Modalidade	Referência	Contrib.	Sentido
Concorrência de informação - não sabe	CO1X	34.9	+
Concorrência socializadora - não sabe	CO3X	21.8	+
Efeito nos valores - não sabe	EF1X	19.1	+
---	---	---	-

Passemos à descrição do plano factorial composto pelo primeiro e segundo eixos. Começemos pelo primeiro eixo, relativo à concorrência.

O extremo esquerdo do eixo posiciona aqueles indivíduos que consideram que os *media* possuem grande poder de influência e, por isso, os encaram como fortes concorrentes da escola. Destacamos as seguintes modalidades activas: concorrência informativa (CO1S), concorrência

<sup>153</sup> Relembramos que o dobro da contribuição média é de 9.5

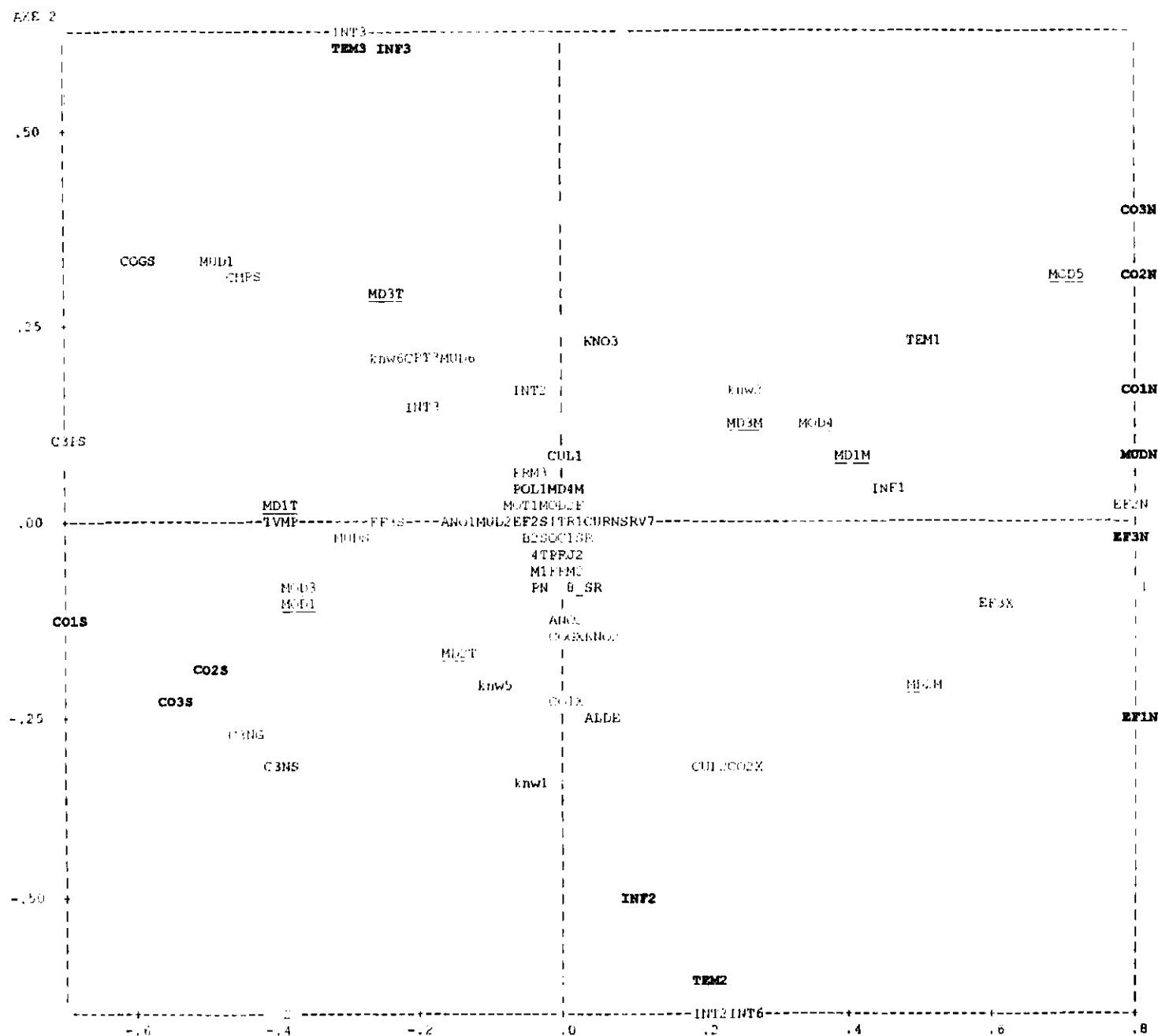
socializadora (CO3S), concorrência de motivação (CO2S). Em conexão com estas encontram-se as modalidades relativas à imagem tradicional da escola: índice de modernidade reduzido (MOD1,MOD3), atitudes e práticas dos professores tradicionais (MD1T), materiais e meios tradicionais (MD2T), mentalidades e valores tradicionais (MD3T).

No extremo oposto, deparamos com os indivíduos que não acreditam no poder dos *media* e, como tal, não crêem na concorrência exercida por estes. Vejamos qual o núcleo de modalidades com maior peso: inexistência de concorrência informativa (CO1N), inexistência de concorrência socializadora (CO3N), inexistência de concorrência de motivação (CO2N) inexistência de efeitos cognitivos (EF3N) inexistência de efeitos nos valores (EF1N). Em conexão com estas encontram-se as modalidades ilustrativas que confirmam algumas ideias que tivémos oportunidade de comentar: imagem moderna da instituição escolar segundo o índice construído (MOD4, MOD5), atitudes e práticas dos professores modernas (MD1M), materiais e meios modernos (MD2M).

O segundo eixo apresenta, no extremo superior, as modalidades manifestando um grau de integração dos *media* elevado (TEM3, INF3). No sentido oposto deparamos com as modalidades que exprimem um grau de integração mais reduzido (INF2, TEM2).

Vejamos na página seguinte como se projectam todas as variáveis mencionadas.

Plano Factorial nº 7 - eixos 1 e 2 «Concorrência e efeitos dos mass-media»



The scatter plot displays the relationship between CO3XCO1X (X-axis) and EF1X (Y-axis). The X-axis ranges from -0.6 to 0.8, and the Y-axis ranges from -0.4 to 0.8. The plot is divided into four quadrants by dashed lines at X=0 and Y=0. Various gene labels are plotted, showing their relative positions based on these two variables. Labels include PRF5, MASC, SRV3, MODX, INT1, INF1, TEM1, CAP1, MOD5, MDIM, and many others, distributed across the axes.

No que diz respeito à Classificação Automática, foi efectuada uma partição em 5 classes o que se traduz, basicamente, em 4 tendências:

a) Classe 1, constituída por 42 indivíduos (16%) e classe 2 correspondendo a 31 indivíduos (12%) representa os indecisos face às questões da concorrência e as não respostas. Possui uma posição central no plano factorial dos dois primeiros eixos.

b) Classe 3, englobando 88 indivíduos (33%) é a mais numerosa. É uma classe que agrega todos aqueles que concebem os *media* como concorrentes da escola e que acreditam que estes produzem efeitos nas crianças.

Assim, a grande maioria pensa que os *media* são mais influentes que a escola ao nível da socialização (89%) e da informação (67%) e que, por outro lado, são mais motivantes (84%). A quase totalidade desta classe acredita nos efeitos ao nível dos comportamentos (99%) dos valores (93%) e cognição (85%). Daí que, dada a enorme influência social dos *mass-media*, a escola tenha sido obrigada a mudar (89%). São professores que utilizam os conteúdos mediáticos nas suas práticas pedagógicas, embora não alcançando o nível máximo de integração.

c) A classe 4, bastante próxima da classe anteriormente descrita, é constituída por 49 elementos (18%). Caracteriza-se, essencialmente, pelo grau de integração máximo dos conteúdos mediáticos nas práticas pedagógicas, quer seja ao nível das informações tratadas (96%) ou da discussão de temas (94%). A grande maioria supõe, como seria de esperar, que a escola mudou em função do aparecimento e difusão dos *media* (92%). Manifestam uma representação positiva do conhecimento televisivo, pois para a maioria (67%) este tipo de conhecimento é tão importante como aquele que é transmitido na escola.

d) A classe 5, constituída por 55 indivíduos (21%) distingue-se pela crença na inexistência de concorrência entre a escola e os *media* e por alguma divisão de opiniões no que diz respeito aos efeitos. Assim, para a maioria dos professores não existe concorrência socializadora (76%) informativa (80%) nem de motivação (69%). Cerca de metade dos inquiridos pensa que os *media* não obrigaram a escola a mudar.

São aqueles professores que consideram que a escola se mantém um

pouco à margem deste fenómeno e não é, de forma alguma, afectada pelo aparecimento e difusão das novas tecnologias da informação. Revelam alguma desconfiança perante o audio-visual e as suas potencialidades culturais, informativas e intelectuais. Para a maioria o cinema não desenvolve intelectualmente (80%), nem enriquece culturalmente (64%) enquanto que são poucos aqueles que acham muito importante o papel informativo da televisão. Todavia, são professores que utilizam os conteúdos mediáticos na escola, embora não alcançando um grau máximo de integração. Em relação aos efeitos, existe uma percentagem acima da média que aponta para a inexistência de efeitos significativos dos *media* sobre as crianças, embora as opiniões nesta matéria sejam divergentes no interior da classe.

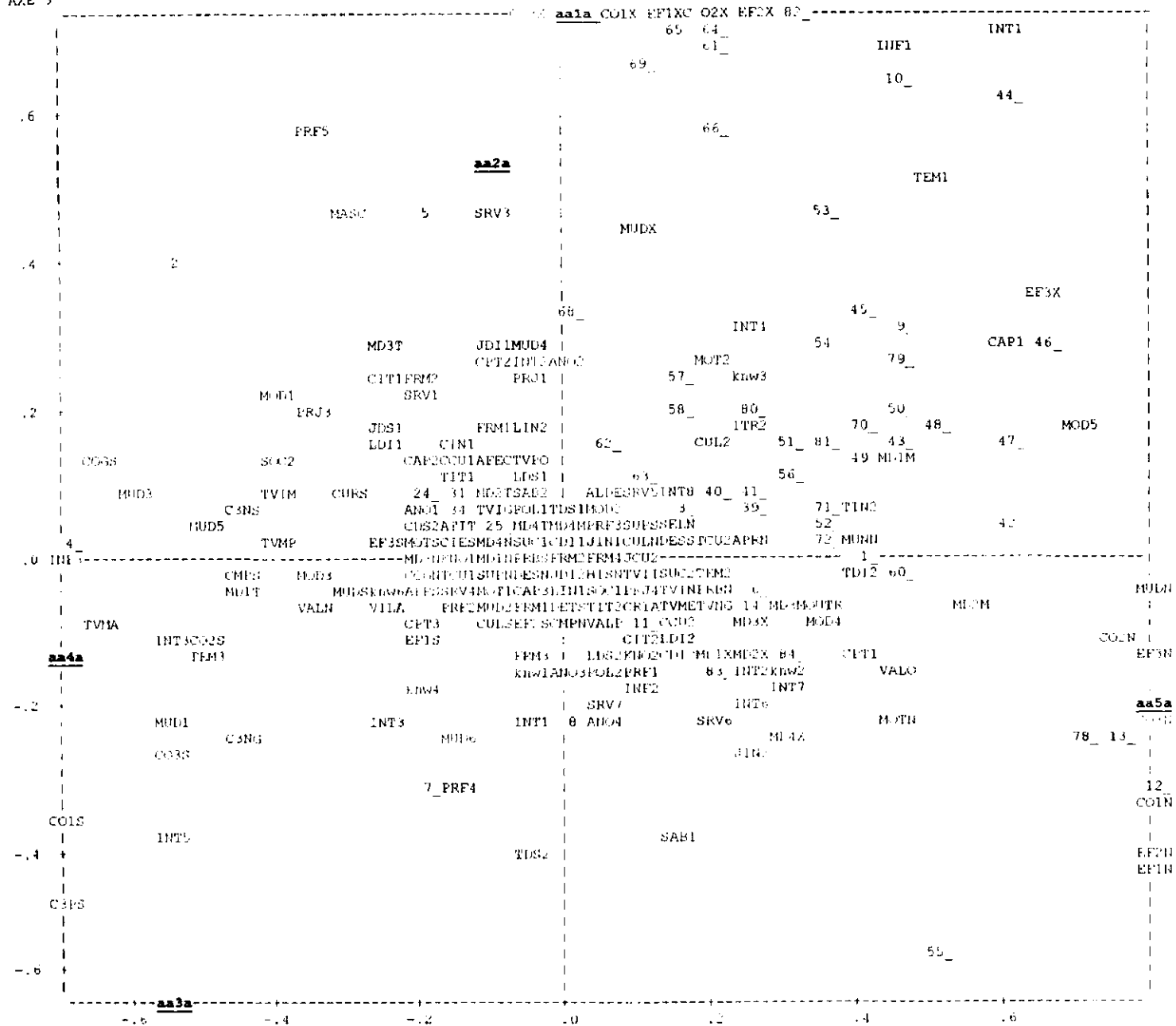
Observando o plano factorial dos dois primeiros eixos, verificamos que as classes 1 e 2 se encontram próximas, identificam os indecisos com uma posição central em função do primeiro eixo, com uma tendência para variarem em função do segundo eixo no sentido de uma menor integração. A classe 3 encontra-se no canto inferior esquerdo, o que traduz uma posição de integração dos conteúdos mediáticos e uma crença na concorrência e efeitos dos *mass-media*. A classe 4 situa-se no quadrante superior direito, o que reflecte uma integração máxima dos conteúdos mediáticos e uma crença nos efeitos e concorrência.

Constatamos que estas quatro classes ou se situam no lado esquerdo do primeiro eixo ou mantêm uma posição central em relação ao eixo. Apenas a classe 5 se desloca para o extremo direito, representando uma posição algo marginal em relação às outras classes. São os professores que pensam que os *media* não influenciam as crianças e, como tal, não podem competir com a instituição escolar. Podemos verificar que estas classes (3,4,5) formam uma relação triangular, representando as três atitudes que podemos encontrar em função destes dois eixos.

Em relação ao plano factorial do primeiro e terceiro eixo, reparamos que as classes 1 e 2 se deslocam para o extremo superior do plano, em função do eixo 3, indicando uma oposição face às restantes classes. É o grupo dos indecisos ou neutrais face a esta questão.



AXE 3





### **3 - Comentário final aos inquéritos**

Uma primeira conclusão que podemos retirar da análise dos inquéritos é a de que, aparentemente, não existe qualquer correspondência significativa entre as diversas representações e atitudes dos professores face aos indicadores considerados e as variáveis de caracterização e contextualização social. Assim, temos de ter em conta que as características pessoais e as posições objectivas dos professores não são factores explicativos para uma compreensão das representações face à escola paralela. Teríamos de ponderar a inclusão de novas variáveis que pudessem, de alguma forma, aproximar-se das condições de emergência e reprodução das representações sociais.

Uma segunda constatação que se pode extrair dos dados aponta para a grande consensualidade de representações em relação a alguns tópicos, remetendo para concepções da realidade perfeitamente cristalizadas. Contudo, existem determinadas questões que nos permitem enquadrar as rupturas e as divergências essenciais no interior do grupo.

As representações mais consensuais permitem-nos, basicamente, confirmar a validade das proposições inicialmente adiantadas. Isto é compreensível, pois as hipóteses foram colocadas na perspectiva da existência de universos representacionais fortemente partilhados, gerando a proximidade dos indivíduos em detrimento das clivagens no interior do grupo. As representações mais consensuais referem-se às seguintes questões:

a) A importância pedagógica dos conhecimentos extra-escolares, que são observados como um recurso eventualmente instrumentalizável por parte da instituição escolar. Existe a noção de um capital cultural que condiciona as aprendizagens, a compreensão das matérias e mesmo o sucesso escolar dos alunos. No entanto, como verificámos, este capital cultural extra-escolar é regulado pelo meio socio-cultural dos alunos. Existe uma concepção que aponta para uma reprodução das condições culturais de partida que, obviamente, influenciam as práticas e as atitudes dos alunos perante a escola. Estes dados confirmam as hipóteses colocadas inicialmente.

b) A importância pedagógica dos conhecimentos extra-escolares é alargada à escola paralela. Podemos mesmo conceber a existência de um capital mediático, acumulável a partir de um consumo criterioso e orientado dos *mass-media*. Este capital mediático, como seria de esperar, é representado como profundamente dependente do meio socio-cultural do aluno. Seriam as famílias de meios socio-culturais mais elevados que proporcionariam um consumo dos *media* em conformidade com as exigências de uma correcta aprendizagem.

Assim, os *mass-media* são contemplados como instrumentos fundamentais para a instituição escolar. A imprescindibilidade da integração dos *media* encontra-se bem patente no facto de a grande maioria dos inquiridos concluir que o professor se deve manter a par das informações e conhecimentos provenientes destes meios. Só assim consegue estar "actualizado" e responder aos interesses e necessidades da criança. Ou seja, tornou-se imperioso para a escola dominar um conjunto de recursos que, na sociedade actual, se tornaram verdadeiros pontos de referência.

Confirma-se a hipótese por nós lançada, segundo a qual os professores revelariam uma acentuada disposição para assimilarem os *media*, não só enquanto instrumentos técnicos mas, igualmente, pelos conteúdos que veiculam. Comprova-se a curiosidade dos docentes pelos *mass-media*, apesar dos receios e ambiguidades que envolvem estes meios de comunicação. São poucos aqueles que declaram não utilizar os conteúdos mediáticos na escola ou que consideram que o professor não deve possuir um papel activo na "educação para os *media*". Daí que possamos afirmar que estes últimos representam uma tendência marginal no interior dos professores do 1º ciclo do ensino básico.

c) Igualmente unânime é o reconhecimento do poder de influência da escola paralela junto das jovens gerações. Os *media* são avaliados como possuindo um considerável poder de sedução e penetração junto das crianças, na medida em que inspiram as suas ideias e valores, atitudes e comportamentos, bem como as imagens do mundo. Nesse sentido, os efeitos dos *media* são julgados, na generalidade, de forma negativa, reenviando-nos para determinados estereótipos das consequências anti-sociais resultantes do seu consumo. São, essencialmente, valores e condutas associados ao sexo,

violência, consumismo, etc.

Concluindo, estes dados sustentam a hipótese por nós adiantada, segundo a qual os professores avaliariam negativamente a *função socializante* da escola paralela.

Contudo, a realização do inquérito beneficiou uma análise da diversidade de posições, espelhando que nem todos os professores possuem opiniões idênticas em relação às diferentes questões. Particularmente útil foi a utilização da Análise Factorial e a Classificação Automática, permitindo-nos captar a dispersão de posições e as tipologias representacionais que se podem gerar em redor do objecto.

Podemos afirmar que as questões seguintes reflectem as maiores controvérsias que podem surgir em torno da escola paralela:

a) A concorrência com a escola paralela é sentida de forma diferencial segundo os professores. Assim, as opiniões dividem-se, embora uma relativa maioria dos professores acredite que os *media* são mais influentes que a instituição escolar naqueles domínios em que competem preferencialmente. Este é um dado algo surpreendente pela percentagem de inquiridos que coloca a instituição escolar numa situação de "inferioridade" perante a escola paralela. Contudo, existem aqueles que têm alguma dificuldade em acreditar na supremacia dos *media*.

Esta dispersão de posições pode explicar-se por uma representação do poder comparativo dos *media* e da escola. Assim, verificamos que aqueles professores que acreditam no elevado poder dos *media* e na sua capacidade de motivação e, simultaneamente, julgam a instituição escolar como tradicional e desmotivante, têm uma tendência mais acentuada para conceber os *media* como virtualmente mais influentes. Para estes a instituição não possui a força suficiente para superar o desafio lançado pela escola paralela.

Os professores que sustentam que a escola paralela é mais influente que a instituição escolar consideram, como aliás seria de esperar, que essa situação é adversa. Pois, como observámos anteriormente, existem desconfianças face ao facto de a criança se encontrar indefesa perante os *mass-media*.

b) O conhecimento transmitido pela escola paralela, nomeadamente

através da televisão. Registamos que, apesar de existir um certo consenso em relação às potencialidades pedagógicas e utilitárias das mensagens mediáticas, os professores avaliam de forma diferencial os recursos acumulados através deste meio de comunicação.

Verificamos que existe concordância no que diz respeito ao conhecimento dos eventos da actualidade, o que suporta a ideia de que os *media* oferecem um conhecimento do mundo imediato, do presente. Todavia, para metade dos inquiridos, o conhecimento mais formal e erudito, correspondendo ao património socio-histórico, cultural e científico, não está associado ao consumo da televisão. Daí que possamos afirmar que, para estes professores, o interesse pedagógico pelos conteúdos mediáticos se resume à "mais valia" que estes poderão proporcionar, em termos de um conhecimento da realidade social presente e pouco mais do que isso.

Igualmente expressivo da polémica que surge em redor desta questão, é o facto das opiniões não serem convergentes em relação ao estatuto do conhecimento adquirido a partir da televisão. Assim, embora a maioria dos professores sustente que este é um conhecimento superficial, desestruturado ou deturpado, existe uma percentagem significativa daqueles que não assumem a mesma posição.

Resumindo, apesar das suas enormes potencialidades utilitárias, os *mass-media audio-visuais* são olhados com alguma desconfiança face ao tipo de conhecimento que promovem. Esta visão pode servir de justificação para uma acção pedagógica do professor mais activa, com o intuito de orientar e estruturar logicamente os recursos fragmentados e incoerentes adquiridos pelos alunos.

c) Representação dos diversos suportes culturais. No que toca a esta questão, constatamos que as opiniões se dividem em relação a determinados suportes culturais específicos e alguns atributos que lhes poderiam estar associados.

Notamos que as maiores controvérsias envolvem os *media* audio-visuais, basicamente ao nível dos indicadores que traduzem aspectos da formação cultural e intelectual dos indivíduos.

Assim, quando questionados sobre o enriquecimento cultural proporcionado pela televisão e cinema as respostas repartem-se

equitativamente, apontando duas tendências opostas, aqueles que acreditam e os que não acreditam no enriquecimento cultural através do audio-visual. Em relação ao desenvolvimento das faculdades intelectuais proporcionado pelos *media* audio-visuais, verificamos que as opiniões divergem novamente, embora a maioria entenda que estes *media* não facilitam um desenvolvimento neste domínio.

Ou seja, os *media* audio-visuais são contemplados unanimemente como instrumentos ao serviço do divertimento e distração dos indivíduos, motivando alguma controvérsia no tocante à eventualidade da formação cultural e intelectual.

## CONCLUSÃO

É sempre uma tarefa ingrata e difícil resumir em poucas linhas todo um trabalho que, durante três anos, foi pensado e amadurecido, teve avanços e retrocessos e fases mais bem conseguidas que outras.

Devemos reconhecer que um trabalho de investigação é produzido contínua e faseadamente, em que são colocadas interrogações teóricas e metodológicas necessitando de respostas e, como tal, são seleccionadas vias que umas vezes se revelam mais acertadas que outras. Isto para afirmar que existem questões que não foram por nós desenvolvidas, outras poderiam ter sido mais aprofundadas. No entanto, julgamos que, dadas as limitações e objectivos de uma investigação deste género, conseguimos realizar um trabalho relativamente equilibrado e, o mais importante, pensamos ter contribuído para novas vias de abordagem do objecto. Relembramos que esse era nosso principal objectivo.

Que conclusões globais se podem extrair dos dados recolhidos e trabalhados nas duas principais fases de investigação?

Em primeiro lugar, uma conclusão geral que se pode retirar desta investigação é a de que os professores representam os *mass-media* como instrumentos bastante poderosos. Este poder é reconhecido no modo como estes meios de comunicação suscitam determinados comportamentos e valores nas crianças, proporcionam uma série de aprendizagens ou como, e este é o dado mais interessante, competem com a instituição escolar e, segundo grande parte dos professores, suplantam a própria escola em termos de influência junto da jovem geração.

O reconhecimento do poderio dos *media* junto das crianças encontra-se associado, na nossa opinião, à representação de uma instituição escolar em crise. Uma instituição relativamente antiquada, sem poder de sedução junto de uma camada infantil que vive e sente cada vez mais intensamente o apelo da escola paralela.

A percepção do enorme poder dos *media* resulta numa atitude

ambivalente da maioria dos professores perante estes dispositivos. Os sentimentos antagónicos decorrem, a nosso ver, de uma apreciação diferencial das qualidades e potencialidades dos *media* consoante os domínios funcionais enunciados anteriormente:

a) Assim, verificamos que, de uma forma geral, os professores reagem de uma forma negativa perante os efeitos ideológico-normativos e cognitivos, aquilo a que intitulámos *função socializante*. Existe uma representação constituída que espelha um certo receio dos *media* enquanto potenciais instrumentos de degeneração de atitudes, condutas e valores, considerados os mais correctos. Constatámos que os professores colocam o ênfase no carácter anti-social dos efeitos.

Ou seja, o que basicamente causa alguma perturbação nos professores é a abertura às crianças de um mundo que lhes foi durante largo tempo ocultado, uma realidade compartilhada apenas pelos adultos. Daí a dificuldade em reconhecer na criança de hoje aquela "inocência" e "pureza" infantis que deveriam, porventura, existir. É portanto, um forte antagonismo ao nível do modelo de socialização privilegiado pela escola e aquele que é reconhecido nos *media*, especialmente os audio-visuais.

b) Em relação ao que intitulámos de *função lúdico-cultural*, observamos uma apreciação desfavorável, resultante de uma representação enraizada das actividades e conteúdos considerados "dignos". Os *media*, principalmente a televisão, são suportes estético-simbólicos menores, por comparação com uma representação da cultura normativo-aristocratizante, remetendo para a cultura da "humanidades clássicas e do gosto literário-artístico"<sup>154</sup>. Daí que uma percentagem elevada de professores entenda que os *media* audio-visuais não participam no desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos, ao contrário dos meios de comunicação de natureza verbal.

c) Constatámos, igualmente, que os *media* são apontados como importantes difusores de informação e conhecimento. O que reenvia para a *função informativa dos media*. Estes são compreendidos enquanto instrumentos

---

<sup>154</sup> Ver, Edgar Morin, «De la culturanalyse à la politique culturelle», *Communications*, nº14, 1969

difusores de informação marcadamente utilitária porque socialmente reconhecida como tal. Isto reflecte-se numa apreciação favorável das capacidades dos *mass-media* para o conhecimento de determinados objectos socialmente significativos.

Contudo, os professores expressam ainda algumas reservas no que diz respeito ao "mérito" informativo dos *media*, particularmente da televisão. Pois, por um lado, o conhecimento transmitido é associado apenas à actualidade e ao quotidiano, deixando de lado o conhecimento mais erudito e formal; por outro lado, é igualmente qualificado como fragmentado e distorcido. Paralelamente a criança é vista como um actor social não possuindo as competências cognitivas e culturais que permitam descodificar e edificar um conjunto consistente de informação e conhecimento.

Em segundo lugar, outra conclusão de carácter geral, é a de que existe, da parte da escola, uma certa curiosidade e vontade de aproximação dos *media*. Apesar das ambiguidades que rodeiam o conceito de escola paralela, os professores revelam um elevado interesse pelos *media* e uma apetência para uma integração dos conteúdos mediáticos na escola. Verificámos que esta é uma tendência generalizada, praticamente consensual.

É necessário precisar que esta intenção pode ser circunscrita a duas opções e atitudes diferenciadas, por um lado, um propósito utilitário tendo em vista uma apropriação dos conteúdos mediáticos para complementar e enriquecer o *curriculum* escolar e motivar determinadas aprendizagens, por outro lado, uma tentativa de pedagogização procurando educar o consumo dos *media*, explicando e orientando a leitura das mensagens segundo os valores considerados mais correctos.

Esta é uma predisposição que permite ultrapassar os problemas suscitados pelo consumo desregrado dos *media* pelas crianças. Pois o professor demonstra possuir uma concepção de infância que choca com a constatação da existência de uma escola paralela, facultando livremente à criança uma série de experiências que anteriormente lhe eram ocultadas. Este facto justifica o receio e a reacção defensiva dos professores, perante a exposição não orientada das crianças aos *media*. Quanto a nós estas resistências por parte dos professores advêm do facto de estes possuírem um



papel social que se caracteriza, precisamente, pelo controlo, pela ocultação e imposição de informação à criança, segundo aquilo que é colectivamente aceite como adequado ao estatuto social infantil.

O professor ao possuir a legitimidade para impor determinadas referências culturais e simbólicas possui, igualmente, por inerência, o poder para condicionar ou orientar o consumo cultural que lhe escapa. A *violência simbólica* da instituição escolar não advém apenas daquilo que inculca mas, igualmente, da intenção de pedagogização de toda uma realidade social que não domina e que lhe passa relativamente à margem. Daí que o professor sinta que possui a legitimidade, mesmo a obrigação, de orientar as crianças, definindo aquilo que é "moralmente correcto", "esteticamente interessante", "eventualmente utilitário" ou "intelectualmente motivante".

A que se deve esta recente curiosidade da escola pelos conteúdos mediáticos? A nosso ver, existem uma série de factores que remetem para uma nova visão da instituição escolar e da escola paralela:

a) Como tivemos oportunidade de comentar, existe uma tendência da instituição escolar para a *exterioridade*, compreendendo uma nova definição de escola, implicando uma abertura da instituição aos conhecimentos e vivências extra-escolares. A exterioridade da escola revela-se um elemento essencial para a necessária renovação da instituição, baseada numa maior aproximação da sociedade, do mundo exterior.

Hoje a aprendizagem passa, essencialmente, pelo aluno, pelos seus recursos acumulados através de diversos circuitos disponíveis no universo extra-escolar. Como tal, a escola paralela apresenta-se como um dos mais importantes suportes de informação, eventualmente ao dispor da instituição escolar.

b) Uma mudança na representação dos papéis sociais do professor e do aluno.

Por um lado, o professor é privado da sua principal função transmissora em benefício de um modelo pedagógico que valoriza a actividade do aluno. O professor não é mais visto como uma fonte de sabedoria mas antes, como um aglutinador e orientador das experiências infantis. Simultaneamente, é

enaltecido o papel não institucional do professor, enquanto referência moral e afectiva apostada no desenvolvimento global do aluno. O que abre perspectivas para uma actividade pedagógica ampla e polivalente que pode passar pela orientação do aluno na avaliação dos diversos conteúdos mediáticos.

Por outro lado, o aluno passa a ser representado como um agente importante para o processo educativo, possuindo recursos e capacidades que devem ser valorizados e capitalizados. Este deixa de ser o aluno "tábua-rasa" que caracterizava uma representação mais tradicional.

c) Este facto é, igualmente, o reflexo da representação de uma instituição familiar normalmente privada das competências e vontades necessárias ao correcto encaminhamento da criança. A demissão da família do seu papel de controlo e orientação da exposição aos *media*, justifica uma tomada de posição do professor no que toca a esta matéria, reconhecendo a importância da escola na substituição de uma acção que deveria ser, preferencialmente, destinada à família.

d) Por último, a construção de um discurso de cariz institucional, definindo novas estratégias de relação da instituição escolar com os *media* e os conteúdos mediáticos. Uma nova disposição ideológica promovendo as capacidades pedagógicas dos *media*. No entanto, não sabemos até que ponto esta nova concepção da escola paralela tem tido eco nos professores. Pensamos, porém, que de alguma forma tem ajudado na alteração de concepções que, até aqui, se caracterizavam por uma recusa profunda dos meios de comunicação de massas.

Resumindo, é o reconhecimento do poder destes instrumentos de comunicação que causa, simultaneamente, o receio e a atracção dos professores. É um poder que, por um lado, ao escapar ao controlo das instâncias educativas, escola e família, pode ter consequências perniciosas nas crianças mas que, por outro lado, se for bem utilizado e orientado, ou seja, instrumentalizado, pode ter consequências extremamente positivas na reprodução de um determinado modelo cultural e moral que é socialmente aceite como válido.

## Bibliografia

Albarello, Luc (org.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Armand Colin, Paris, 1995

Arrondo, Manzano, *Domine el SPSS/PC*, RA-MA, Madrid, 1989

Bailey, Kenneth D., *Methods of social research*, The free press, New York, 1982

Balle, Francis, *La société de l'information, l'école et les medias*, Conseil de l'europe, Strasbourg 1989

Balle, Francis, *Médias et sociétés*, Monchretien Paris, 1980

Balsa, Casimiro, *La structure des appartenances. La fixation des appartenances par le champ scolaire. Le statut, au sein des communautés et à l'école des langues et des élèves appartenant ou issus des communautés étrangères de Belgique*, Tese de Doutorado, Université Catholique de Louvain, Département de Sociologie, 1987

Balsa, Casimiro, *Portraits d'avenir. Analyse sociologique de l'imaginaire des étudiants en Sciences économiques et sociales*, Cabay, 1985

Bardin, Laurence, *Análise de conteúdo*, Edições 70, Lisboa, 1988

Baudrillard, Jean, *A sociedade de consumo*, Edições 70, Lisboa, 1991

Baudrillard, Jean, *Para uma crítica da economia política do signo*, Edições 70, Lisboa, 1981

Benavente, Ana, *Escola, professores e processo de mudança*, Livros horizonte, Lisboa, 1990

Berger Peter e Luckmann, Thomas, *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes, 1990 (8ª ed., 1ª ed. orig. 1966)

Berger, Ida, "Psychologie des enseignants", in M. Debesse, G. Mialaret (org.) *Traité des sciences pédagogiques 6- Aspects sociaux de l'éducation*, PUF, Paris, 1974

Berger, Ida, *Les instituteurs d'une generation à l'autre*, Paris, PUF, 1979

Berthelot, Jean-Michel, "Réflexions sur les théories de la scolarisation", *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982

Boudon, Raymond, *Os métodos em sociologia*, Edições Rolim, Lisboa (s/ data)

Bourdieu, P. e Passeron, J-C., *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Editorial Vega, Lisboa (s/ data)

Bourdieu, P. e Passeron, J-C., *Les héritiers - les étudiants et la culture*, Les éditions de minuit, Paris, 1964

Bourdieu, Pierre, "Reprodução cultural e reprodução social" in Sérgio Grácio e Stephen Stoer (org) *Sociologia da educação I - funções da escola e reprodução social*, Livros Horizonte, Lisboa, 1982

Bremond, Claude, "Culture scolaire et culture de masse", *Communications*, nº2, 1963

Bruman, Alan e Cramer, Duncan, *Análise de dados em ciências sociais - Introdução às técnicas utilizando o SPSS*, Celta Editora, Oeiras, 1992

C.R.S.E., *Os mass media e a escola*, GEP, Lisboa, 1988

Camilleri, C., *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO, Delachaux & Niestlé, Lausanne, 1985

Campenhout, Luc Van e Quivy, Raimond, *Manual de investigação em ciências sociais*, Gradiva, Lisboa, 1992

Caria, Telmo Humberto, "Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias", *Sociologia-problemas e práticas*, nº12, 1992

Chalvon, Mireille, "Au coin de la télé", *L'école des parents*, nº10, 1977

Chalvon, Mireille, "Télé contre lecture", *L'école des parents*, 1978

Champagne, Patrick, "La television et son langage: l'influence des conditions sociales de reception sur le message", *R. Française de Sociologie*, XII, 1971

Chobaux, Jacqueline, "Étude de la relation éducative - quelques réflexions méthodologiques", *Revue Française de Sociologie*, XIII, 1972

Chombart de Lauwe, M-J e Bellan, C., *Enfants de l'image*, Payot, Paris, 1979

- Cibois, Philippe, *L'analyse des données en sociologie*, PUF, Paris, 1984
- Cibois, Philippe, *L'analyse factorielle*, Col. *Que sais Je?*, PUF, Paris, 1983
- Clignet, R., "Pour une analyse systematique des relations enseignants-enseignes", *Revue Française de Pedagogie*, n°43, 1978
- Corridian, C., Hassenforder, J., Leselbaum, N., "Temps scolaire et temps de loisir", *Education permanente*, 78-79, 1985
- Dandurand, P., "Essai sur l'éducation et le pouvoir", *Sociologie et Sociétés*, Vol. 3, 2, 1971
- Dandurand, P., Ollivier, E., "Les paradigmes perdus- Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet" *Sociologie et sociétés*, vol XIX, n°2, 1987
- Dieuzeide, Henry, "Comunication et éducation", *Perspectives*, Vol. X, n°1, 1980
- Doise, Willem e Palmonari, Augusto (orgs.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1986
- Dumazedier, Joffre, "Formation permanente et autoformation", *Education permanente*, 78-79, 1985
- Dumazedier, Joffre, *Revolution culturelle du temps libre 1968-1988*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1988
- Durkheim, Emile, *As regras do método sociológico*, Lisboa, Presença, 1987 (1ª ed. orig. 1895)
- Durkheim, Émile. "L'enseignement de la morale à l'école primaire", *Revue Française de Sociologie*, XXXIII-4, 1992
- Durkheim, Émile, *Education et sociologie*, Quadrige/PUF, 1992
- Ely, Donald P., "Les deux mondes de l'élève", *Perspectives*, Vol. X, n°1, 1980
- Fitch, M., Huston, A., Wright, J., "From television forms to genre schemata - children's perceptions of television reality", in Gordon Berry, Joy Keiko Asamen (org.) *Children and television - images in a changing sociocultural world*, Sage publications, 1993
- Friedmann, Georges, "Culture pour les millions?", *Communications*, n°2, 1963

Friedmann, Georges, "Enseignement et culture de masse", *Communications*, nº1, 1961

Friedmann, Georges, "La télévision vécu", *Communications*, nº3, 1964

Friedmann, Georges, "Télévision et démocratie culturelle", *Communications*, nº10, 1967

Forquin, Jean Claude, *École et culture: Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989

Ghiglione, R. e Matalon, B, *O inquérito: teoria e prática*, Celta Editora, Oeiras, 1992

Gilly, Michel, "Psychosociologie de l'education" in S. Moscovici (org.) *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 1988

Gilly, Michel, *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, PUF, Paris, 1980

Grácio, S. e Stoer, S., *Sociologia da educação II - A construção social das práticas educativas*, Livros Horizonte, Lisboa, 1982

Grangé, D. e Lebart, L. (org.), *Traitements statistiques des enquêtes*, Dunod, Paris, 1994

Greimas, A.-J., *Semântica estrutural*, Editora Cultrix, S. Paulo, 1976

Guimelli, Christian (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1994

Harré, Rom, "Some reflections on the concept of social "representation"", *Social Research*, vol. 51, nº 4, Winter, 1984, pp. 927-938

Herman, Jacques, *Les langages en sociologie*, Col. *Que sais je?*, PUF, Paris, 1983

Herzlich, Claudine, "La représentation sociale", in Serge Moscovici (org.), *Introduction à la Psychologie Sociale*, vol. 1, Paris, Larousse, 1973, pp. 303-323

Hiernaux, J-Pierre, "Analyse structurale de contenus et modeles culturels" documento apresentado pelo autor, no âmbito do mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa, 1994

Hiernaux, J-Pierre, "La conception binaire du réel", intervenção no colóquio "La conception binaire du réel - une mise en question à partir de la confrontation de cultures", Louvain-la-neuve, 1992

Hiernaux, J-Pierre, "Quelques elements pour l'observation et l'analyse de performances culturelles" *Recherches sociologiques*, vol.IV, nº1, 1973

Hodge, Bob e Tripp, David, *Children and television - a semiotic aproach*, Cambridge: Polity Press, 1986

Isambert-Jamati, Vivianne, "Educação e sociedade", *Análise social*, nº11, 1965

Isambert-Jamati, Vivianne, "Sociologie de l'école" in M. Debesse, G. Mialaret, (org.) *Traité des sciences pédagogiques 6- Aspects sociaux de l'éducation*, PUF, Paris, 1974

Jahoda, Gustav, "Critical notes and reflections on "social representations"", *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, 1988, 195-209

Javeau, Claude, *L'enquête par questionnaire*, Editions de l'université de Bruxelles, Bruxelles, 1988

Jodelet, Denise (org.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989

Jodelet, Denise *La psychologie sociale, une discipline en mouvement*, Mouton Paris, 1970

Jodelet, Denise, "Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie", in Serge Moscovici (org.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 1988 (1ª ed. 1984)

Lafont, Hubert, "Les téléâtres", *Autrement*, nº36, 1982

Lagarde, Jean de, *Initiation à l'analyse des données*, Dunod, Paris, 1983

Lazar, Judith, "Le rôle de la télévision dans le processus de la socialisation", *Psychologie Scolaire*, nº49, 1984

Lazar, Judith, *Escola, comunicação, televisão*, Rés-Editora, Porto

Lazar, Judith, *La television mode d'emploi pour l'école*, Les editions ESF, Paris, 1988

Leif, Joseph, *Où vá l'école: permanence et changement*, PUF, Paris, 1980

Leifer, A.D., Gordon, N., Graves, S.B., "Children's television more than mere entertainment", *Harvard Educational Review*, nº2, 1974

Lerbet, Georges, "Loisir et formation permanente", *Bulletin de psychologie*, XXXI, nº 337

Lévy, André, *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, Dunod, Paris, 1978

Lurçat, Liliane, *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*, Les éditions ESF, Paris, 1984

Lurçat, Lilliane, *L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire*, Les Editions du CERF, 1976

Maisonneuve, J., *l'introduction à la psychosociologie*, PUF, Paris

Marcos, Luis Humberto, "O poder dos media e o modelo panóptico", *Sociologia* nº6, 1989

Mariet, Fr., "Les enfants et la television du mercredi", *R. Française de pédagogie*, nº76, 1986

Martinic, Sergio, *Investigacion para la accion: estrategias de capacitacion*, CIDE, Santiago, 1992

Masterman, Len, "Problèmes théoriques et possibilités concrètes", in *L'éducation aux médias*, Unesco, 1984

Mattelart, Armand e Mattelart, Michelle, *Histoire des théories de la communication*, Editions La découverte, Paris, 1995

Mc Quail, Denis, *Mass communication theory*, Sage Publications, London, 1987

Meyrowitz, Joshua, "L'enfant adulte et l'adulte enfant", in: *Les temps de la reflexion VI- Le passé et son avenir. Essais sur la tradition et l'enseignement*, Editions Gallimard, Paris, 1985

Mialaret, Gaston, *As ciências da educação*, Moraes editores, Lisboa, 1980

Michelat, Guy, "Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie", *Revue Française de Sociologie*, XVI, 1975

Moles, Abraham, "O rádio e a televisão ao serviço da promoção sócio cultural", in: *Linguagem da cultura de massas: televisão e canção*, Vozes, 1973



Moles, Abraham, "Systèmes de médias et systèmes éducatifs", *Perspectives*, nº2, 1975

Mollo, Suzanne, "Participation de l'école à la formation culturelle de l'enfant" in P. H. Chombart du Lauwe (org.) *Images de la culture*, Payot, Paris, 1970

Mollo, Suzanne, "Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres", in M. Debesse, G. Mialaret, (org.) *Traité des sciences pédagogiques 6- Aspects sociaux de l'éducation*, PUF, Paris, 1974

Mollo, Suzanne, "Transformations et résistances des modèles éducatifs dans l'enseignement élémentaire", *R. Française de pédagogie*, nº11, 1970

Mollo, Suzanne, *L'école dans la société*, Dunod, Paris, 1970

Mollo, Suzanne, *Os mudos falam aos surdos*, Editorial Estampa, Lisboa, 1978

Montadon, C. e Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Peter Lang, Berne, 1987

Moreira, João Paulo, "Problemas da cultura de massas", *Revista crítica de ciências sociais*, nº 13, 1984

Morin, Edgar, "De la culturanalyse à la politique culturelle", *Communications*, nº14, 1969

Moscovici, Serge, "Notes towards a discription of social representations", *European Journal of Social Psychology*, nº 18, 1988, pp. 211-250

Moscovici, Serge, "The phenomenon of social representations", in Robert M. Farr e Serge Moscovici (eds.), *Social Representations*, Cambridge University Press, 1984, pp. 3-69

Moscovici, Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris. PUF, 1976 (1ª ed. 1961)

Murray, Jonh P., "The developing child in a multimedia society", in Gordon Berry, Joy Keiko Asamen (org.) *Children and television - images in a changing sociocultural world*, Sage publications, 1993

Nóvoa, António, "Os professores: quem são ? donde vêm ? para onde vão ?" in *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*, Edições Afrontamento, Porto, 1991

Perrenoud, Philippe, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas* -, D. Quixote, Lisboa, 1993.

Piaton, Georges, *Educação e socialização: elementos de psicossociologia da educação*, Moraes Editores, Lisboa, 1979

Pinto, J. Madureira e Silva, A. Santos (org.), *Metodologia das ciências sociais*, Edições Afrontamento, Porto, 1990

Pinto, Manuel (coord.), Baleiras, Alda; Santos, António; Pereira, Sara, *Educação e comunicação social: desafios e propostas de acção*, Braga: CEFOPE da Universidade do Minho, 1993

Pinto, Manuel, "O currículo escolar e os media - educar para um uso crítico dos meios de comunicação social" in *Novas metodologias em educação*, Adalberto Dias Carvalho (org.), Porto Editora, Porto, 1995

Pinto, Manuel, *A televisão no quotidiano das crianças*, Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, Braga, 1995

Pinto, Manuel/C.R.S.E., *Educar para a comunicação*, GEP, Lisboa, 1988

Porcher, Louis, *Escola paralela*, Livros Horizonte, Lisboa, 1977

Postic, Marcel, *La relation educative*, PUF, Paris, 1979

Potter, Jonathan e Litton, Ian, "Some problems underlying the theory of social representations", *British Journal of Social Psychology*, vol. 24, Part.2, 1985, pp.81-90.

Roberts, D. e Bachen, C. "Mass communication effects" in *Annual Review of Psychology*, vol. 32, 1981

Roberts, D. e Maccoby, N. "Effects of mass communication" in *The handbook of social psychology*, vol. II, G. Lindzey e E. Aronson (eds.), Random House, New York, 1985

Rodrigues, Adriano Duarte, "Para uma sociologia qualitativa", *Economia e Sociologia*, 1981, nº27-28 e 31

Rouquette, Michel-Louis, "Les communications de masse", in Serge Moscovici (org.) *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 1988

Remy, Jean, "L'analyse structurale et la symbolique sociale", in J.Remy e D. Ruquoi (org) *Méthodes d' analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Fac. Univ. St. Louis, 1990

Ruquoi, Danielle, "Les principes et procédés methodologiques de l'analyse structurale", in J.Remy e D. Ruquoi (org) *Méthodes d' analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Fac. Univ. St. Louis, 1990

Sainsalieu, Renaud, "Les classes sociales défavorisées en face de la télévision, quelques hipóthèses", *R. Française de Sociologie*, VII, 1966

Sandi, Ana Maria, "Information de masse et éducation: du conflit à la cooperation" *Perspectives*, Vol. X, nº1, 1980

Santomé, Jurjo torres, *El curriculum oculto*, Ediciones Morata, Madrid, 1992

Santos, Maria de Lourdes Lima dos, "Familia e "socialização": um aspecto da evolução social contemporânea", *Análise social*, nº25/26, 1969

Saperas, Enric, *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas*, Edições Asa, Porto, 1993

Schramm, W.; Lyle, J.; Parker, E.B., *Television in the lives of our children*, Stanford University Press, Stanford, 1961

Silbermann, Alphons, "La sociologie des mass media et de la communications de masse", *Revue International des Sciences Sociales*, vol XXXII, nº2, 1980

Simões, José; Nunes, Pedro; Campos, Ricardo, *As crianças e a televisão - o gosto televisivo e as representações da realidade televisiva*, Seminário de investigação em Sociologia, apresentado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1993

Souchon, Michel, "Éducation et médias de masse: contradictions et convergences", in *l' éducation aux médias*, Unesco, 1984

Tardy, Michel, *Le professeur et les images*, PUF, Paris, 1973

Vala, Jorge, "As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social", *Análise Social*, vol. XXVIII, nºs 123-124, 4º. 5º, 1993, pp. 887-919

Vala, Jorge, "Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social", in Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro (orgs.), *Psicologia social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993

Van Haecht, Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1990

Wolf, Mauro, *Teorias da comunicação*, Editorial Presença, Lisboa, 1994

Younis, José antónio, "La télévision como dispositivo de mediación educativa en la socialization infantil", *Anuario de psicologia*, nº53, 1992



---

## Anexo nº 1

### Inquérito

---



## **Questionário a aplicar a professores do 1º ciclo, ensino básico**

O questionário que tem diante de si, insere-se numa investigação a realizar, no âmbito da tese de mestrado em *Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa* a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Universidade Nova de Lisboa).

É um questionário que tem por objectivo, obter a sua opinião sobre determinados temas, relacionados com a educação na sociedade moderna. Note que, não há respostas certas ou erradas, pois pretendemos apenas que nos revele as suas convicções pessoais sobre determinados assuntos.

Assim, gostaríamos que não comentasse com os seus colegas de profissão, as questões que lhe são colocadas neste questionário, de forma a não influenciarem as suas respostas.

Apelamos assim, para a sua colaboração, que se revela extremamente preciosa para o projecto em que estamos empenhados.

Agradecemos a sua colaboração

**PONTO 1- caracterização**

) Estabelecimento de ensino .....

--	--	--	--

) Concelho.....

--	--

) O estabelecimento de ensino situa-se:

Cidade ☐  
Vila ☐  
Aldeia ☐

--

**Caracterização pessoal e profissional :**

) Sexo

Masculino ☐  
Feminino ☐

--

) Idade .....

--	--

) Anos de serviço docente .....

--	--

) Habilitações literárias:

a).....

--	--

b).....

--	--

) Anos de serviço neste estabelecimento de ensino .....

--	--

) Já participou em acções de formação centradas sobre o tema dos meios de comunicação social ?

Sim ☐  
Não ☐

--

**Caracterização do estabelecimento de ensino:**

1) Como definiria o meio social dos alunos que frequentam esta escola?

	Dominante	Pouco dominante	Nada dominante
Meio social elevado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Classe média	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meio social desfavorecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Diga se esta escola dispõe dos seguintes meios tecnológicos, para o trabalho pedagógico?

	Quantidade
Televisão	.....
Video	.....
Computador	.....
Camãra de video	.....
Outros: a).....	.....
b).....	.....

3) Neste estabelecimento de ensino decorre algum projecto pedagógico relacionado com os meios de comunicação social?

Sim ☐  
Não ☐

4) Já deu aulas noutros estabelecimentos de ensino, onde estivessem a decorrer projectos pedagógicos relacionados com os meios de comunicação social ?

Sim ☐  
Não ☐



**Item 2 - A secção seguinte do questionário, destina-se a obter a sua opinião sobre determinadas questões relacionadas com a escola do 1º ciclo**

**a) Diga se, para si, os seguintes objectivos pedagógicos são *muito importantes*, *importantes*, *pouco importantes*, ou *nada importantes*:**

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	
Transmitir um conhecimento do património histórico, social e cultural português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a livre expressão e criatividade do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fornecer os valores adequados à sociedade em que vivemos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fornecer um conhecimento dos problemas sociais e de temas da actualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fornecer as bases intelectuais e do trabalho científico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolvimento psicológico e afectivo da criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmitir um conhecimento da realidade do mundo moderno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver os comportamentos e atitudes que permitam uma plena integração social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros: 1).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**b) Qual destes objectivos pedagógicos é para si prioritário ?**

(Indique a letra correspondente) .....

1) Diga se concorda ou discorda com as seguintes afirmações ?

	Concordo	Discordo	
O principal objectivo do professor é a transmissão de conhecimentos e saberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A escola deve estar aberta à discussão de todo e qualquer assunto com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor deve ter um papel activo na formação das ideias, valores e opiniões dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor deve limitar-se à transmissão apenas dos conhecimentos definidos nos programas curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor actual deve ser polivalente e assumir uma grande variedade de funções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Diga com quais das seguintes afirmações concorda ou discorda?

	Concordo	Discordo	
Normalmente, as crianças provenientes de famílias de nível sócio-cultural mais favorecido, têm acesso a fontes de conhecimento e de informação mais ricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em famílias de nível sócio-cultural mais favorecido, geralmente têm mais os filhos para uma formação cultural rica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos provenientes de famílias de nível sócio-cultural mais favorecido possuem, normalmente, uma maior cultura geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma boa bagagem de conhecimentos adquirida fora da escola, contribui para a aprendizagem e compreensão de determinadas matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conhecimentos adquiridos fora da escola, são importantes para complementar as matérias ensinadas na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma boa bagagem de conhecimentos adquirida fora da escola, é um factor importante de sucesso escolar do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18) Como caracteriza a escola actual, numa escala de tradicionalidade-modernidade, segundo os pontos abaixo considerados:

	Muito Tradicional					Muito Moderno	
Atitudes e práticas pedagógicas dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Materiais e meios pedagógicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Mentalidade e valores dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Conteúdos dos programas curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

b) Diga se concorda ou discorda com as seguintes afirmações ?

	Concordo	Discordo	
O principal objectivo do professor é a transmissão de conhecimentos e saberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A escola deve estar aberta à discussão de todo e qualquer assunto com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor deve ter um papel activo na formação das ideias, valores e opiniões dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor deve limitar-se à transmissão apenas dos conhecimentos definidos nos programas curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor actual deve ser polivalente e assumir uma grande variedade de funções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Diga com quais das seguintes afirmações concorda ou discorda?

	Concordo	Discordo	
Normalmente, as crianças provenientes de famílias de nível sócio-cultural mais favorecido, têm acesso a fontes de conhecimento e de informação mais ricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As famílias de nível sócio-cultural mais favorecido, geralmente motivam mais os filhos para uma formação cultural rica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos provenientes de famílias de nível sócio-cultural mais favorecido possuem, normalmente, uma maior cultura geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma boa bagagem de conhecimentos adquirida fora da escola, ajudará a aprendizagem e compreensão de determinadas matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conhecimentos adquiridos fora da escola, são importantes para complementar as matérias ensinadas na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma boa bagagem de conhecimentos adquirida fora da escola, é um factor importante de sucesso escolar do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18) Como caracteriza a escola actual, numa escala de tradicionalidade-modernidade, segundo os pontos abaixo considerados:

	Muito Tradicional				Muito Moderno	
Atitudes e práticas pedagógicas dos professores	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Materiais e meios pedagógicos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mentalidade e valores dos professores	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Conteúdos dos programas curriculares	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**PONTO 3** - Esta secção do questionário aborda o tema dos **tempos livres e lazer**, gostaríamos de obter a sua opinião sobre algumas questões.

Das seguintes actividades, diga aquelas que considera importantes para uma formação cultural adequada das crianças e jovens:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	
Ir ao cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir ao teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escutar rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitar exposições e museus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras: .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Na sua opinião, que tipo de atributos estão associados às actividades de lazer abaixo indicadas ? (pode colocar mais do que uma cruz por atributo considerado)

	Ver televisão	Ir ao cinema	Ler livros	Ler jornais	
Enriquecimento cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Divertimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Adquirir informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Recreação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Desenvolvimento intelectual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**ÍTEM 4** - A secção seguinte do inquérito, destina-se a obter a sua opinião sobre a importância da **utilização fora da escola, dos meios de comunicação audio-visuais, para a formação cultural e intelectual**, por parte das crianças e jovens.

1) Na sua opinião, a televisão é uma fonte de conhecimentos importante?

- Muito importante ☐
- Importante ☐
- Pouco importante ☐
- Nada importante ☐

☐

2) Na sua opinião, o conhecimento adquirido em casa, pelas crianças e jovens através da televisão, é mais ou menos importante que o conhecimento escolar ?

- É mais importante que o conhecimento escolar ☐
- É tão importante como o conhecimento escolar ☐
- É menos importante que o conhecimento escolar ☐

☐

3) Diga se concorda ou discorda com as seguintes afirmações?

	Concordo	Discordo	
A televisão tem contribuído para um conhecimento do património cultural e histórico, por parte das crianças e jovens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A televisão tem contribuído para um conhecimento do património histórico-social, por parte das crianças e jovens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A televisão transmite um conhecimento do mundo moderno às crianças e jovens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A televisão tem contribuído para um conhecimento científico das coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A televisão permite às crianças um conhecimento dos problemas da sociedade actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A televisão apenas permite um conhecimento superficial das coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As crianças adquirem, através da televisão, um conhecimento deturpado das coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As crianças adquirem um conhecimento pouco estruturado, através da televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, a generalidade, as famílias mais cultas são mais selectivas na relação ao que as crianças vêem na televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo	Discordo	
As famílias mais cultas, geralmente motivam mais os filhos para uma utilização didáctica da televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
De uma forma geral, as crianças provenientes de famílias mais cultas, fazem aprendizagens mais ricas através da televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Uma boa utilização da televisão em casa, pode facilitar e enriquecer as aprendizagens do aluno na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

24) Acha que as crianças e jovens adquirem determinadas ideias e valores através da televisão?

Sim ☐  
 Não ☐  
 Não sabe ☐

24.1) (Se respondeu **Sim** à pergunta anterior) Na sua opinião, que tipo de valores é que as crianças adquirem mais frequentemente através da televisão?

a).....  
 b).....


24.2) (Se respondeu **Sim** à pergunta nº 24) De uma forma geral concorda com essas ideias e valores que as crianças adquirem ?

Sim ☐  
 Não ☐

25) Acha que as crianças e jovens adquirem determinadas atitudes e comportamentos através da televisão?

Sim ☐  
 Não ☐  
 Não sabe ☐

25.1) (Se respondeu **Sim** à pergunta anterior) Na sua opinião, que tipo de comportamentos e atitudes é que as crianças adquirem mais frequentemente através da televisão?

a).....  
 b).....



25.2) (Se respondeu **Sim** à pergunta nº 25) De uma forma geral, concorda com essas atitudes e comportamentos que as crianças adquirem ?

Sim ☐  
Não ☐

☐

26) Na sua opinião, o professor devia reflectir com as crianças sobre as ideias, valores e comportamentos, transmitidos pela televisão ?

Sim ☐  
Não ☐  
Não sabe ☐

☐

27) Acha que, a televisão ajuda a criança a criar uma determinada imagem da realidade ?

Sim ☐  
Não ☐  
Não sabe ☐

☐

27.1) (Se respondeu **Sim** à pergunta anterior) Na sua opinião, essa imagem é geralmente correcta ou deturpada ?

Correcta ☐  
Deturpada ☐  
Não sabe ☐

☐

28) Pensa que o professor devia ajudar as crianças a interpretarem e compreenderem melhor aquilo que vêem na televisão ?

Sim ☐  
Não ☐  
Não sabe ☐

☐

**ITEM 5** - A secção seguinte do questionário, aborda várias questões genéricas relacionadas com as **meios de comunicação social e a escola**. Gostaríamos de obter as suas opiniões sobre diversos assuntos dentro desta temática específica.

29) Acha que o professor deve aproveitar os conhecimentos e informações adquiridos pela criança fora da escola ?

- Sempre que possível ☐
- Algumas vezes ☐
- Poucas vezes ☐
- Nunca ☐

☐

30) Que importância atribui às informações adquiridas pelas crianças fora da escola, através dos meios de comunicação audio-visuais, para aproveitamento pedagógico na escola?

- Muito importantes ☐
- Importantes ☐
- Pouco importantes ☐
- Nada importantes ☐

☐

30.1) (Se respondeu à pergunta anterior) Porquê?


☐

31) Considera essencial para um professor, estar a par das informações e conhecimentos transmitidos pelos meios de comunicação?

- Sim ☐
- Não ☐
- Não sabe ☐

☐

31.1) (Se respondeu à pergunta anterior) Porquê?


☐

) Costuma basear-se em informações e conhecimentos transmitidos pelos meios de comunicação para dar determinadas matérias ?

Frequentemente ☐  
Algumas vezes ☐  
Poucas vezes ☐  
Nunca ☐

☐

) Na sua aula costuma tratar ou discutir com os alunos, determinados temas e assuntos da atualidade, que tomou conhecimento através dos meios de comunicação ?

Frequentemente ☐  
Algumas vezes ☐  
Poucas vezes ☐  
Nunca ☐

☐

) Considera que, na sociedade actual, os meios de comunicação audio-visuais possuem um papel mais influente que a escola, na transmissão de conhecimentos e informações às crianças e jovens?

Sim ☐  
Não ☐  
Não sabe ☐

☐

34.1) (Se respondeu *sim* à pergunta anterior) Acha isso positivo ou negativo?

Positivo ☐  
Negativo ☐  
Não sabe ☐

☐

34.2) (Se respondeu à pergunta anterior) Porquê?


☐

) Acha que as crianças estão mais motivadas para os conhecimentos e informações adquiridos fora da escola, através dos meios de comunicação audio-visuais, do que para os conhecimentos adquiridos na escola?

Sim ☐  
Não ☐  
Não sabe ☐

☐

35.2) (Se respondeu **Sim** à pergunta anterior) Acha que a existência de mais meios audiovisuais na escola poderia trazer um novo interesse às crianças ?

Sim ☐  
 Não ☐  
 Não sabe ☐

35.3) Considera que hoje os meios de comunicação audio-visuais têm uma influência maior do que a escola na definição dos valores e atitudes das crianças e jovens?

Sim ☐  
 Não ☐  
 Não sabe ☐

36.1) (Se respondeu **sim** à pergunta anterior) Acha isso positivo ou negativo?

Positivo ☐  
 Negativo ☐  
 Não sabe ☐

36.2) (Se respondeu à pergunta anterior) Porquê?

37.0) Acha que, o aparecimento e difusão dos meios de comunicação audio-visuais na sociedade, obrigaram a escola e o professor a mudar ?

Sim ☐  
 Não ☐  
 Não sabe ☐

37.1) (Se respondeu **sim** à pergunta anterior) Em que sentido?

37.2) (Se respondeu à pergunta anterior) Acha essa mudança positiva ou negativa?

Positivo ☐  
 Negativo ☐  
 Não sabe ☐

